



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL  
PIRHUA

PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES  
DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE  
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA  
MAGDALENA SEMINARIO DE  
LLIROD DEL DISTRITO DE PIURA

Mayra Da Silva-Malaver

Piura, junio de 2017

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Da Silva, M. (2017). *Percepción de los profesores de educación primaria sobre la educación inclusiva en la Institución Educativa pública Magdalena Seminario de Llirod del distrito de Piura* (Tesis de licenciatura en Educación, Nivel Primaria). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una [licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)

[Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura](#)

**MAYRA ALEJANDRA DA SILVA MALAVER**

**PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA MAGDALENA  
SEMINARIO DE LLIROD DEL DISTRITO DE PIURA**



**UNIVERSIDAD DE PIURA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**2017**



## **APROBACIÓN**

La tesis titulada: “Percepción de los profesores de educación primaria sobre la educación inclusiva” presentada por la Bachiller Mayra Alejandra Da Silva Malaver, en cumplimiento a los requisitos para optar el Título de Licenciada, fue aprobada por la asesora, Mgtr. Gabriela Alcalá Adrianzén y defendida el..... de .....del 2017 ante el Tribunal integrado por:

---

Presidente

---

Informante

---

Secretario



## **DEDICATORIA**

A Dios por todas las oportunidades que me ofrece siempre y a la santísima Virgen María que siempre intercede por mí.

A mi madre Carmen...

Mayra



## **AGRADECIMIENTO**

Mi gratitud:

A Dios y la Santísima Virgen María.

A la Universidad de Piura, pilar de mi formación profesional y personal.

A Douglas por su apoyo incondicional en la elaboración de esta tesis.



# ÍNDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN</b> .....	3
1.1 Caracterización de la problemática .....	3
1.2 Formulación del problema .....	7
1.3 Objetivos de investigación .....	7
1.3.1 Objetivo general .....	7
1.3.2 Objetivos específicos.....	7
1.4 Justificación de la investigación.....	7
1.5 Antecedentes de la investigación .....	8
1.5.1 Antecedentes internacionales .....	8
1.5.2 Antecedentes nacionales .....	10
1.5.3 Antecedentes locales .....	13
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b> .....	15
2.1 Teoría científica que sustenta la investigación.....	15
2.1.1 Teoría de las Inteligencias Múltiples .....	15
2.1.2 Teoría del aprendizaje social .....	16
2.1.3 Teoría de las neurociencias.....	17
2.2 Base conceptual .....	18
2.2.1 Definición de Educación Inclusiva .....	18
2.2.2 Características de la Educación Inclusiva.....	20
2.2.3 Importancia de la Educación Inclusiva.....	21
2.2.4 Clasificación de las Necesidades Educativas.....	23
2.2.5 Importancia de la buena actitud docente hacia la educación inclusiva .....	25
2.2.6 Conocimientos de la educación inclusiva.....	25
2.2.6.1 Normativa del Ministerio de Educación Sobre la educación inclusiva .....	25
2.2.6.2 Intervención del SAANEE en las escuelas inclusivas.....	27

<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	29
3.1 Tipo de investigación.....	29
3.2 Diseño de investigación.....	29
3.3 Población y muestra .....	30
3.4 Variables de investigación.....	30
3.4.1 Definición conceptual.....	31
3.4.2 Definición operacional .....	31
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	32
3.6 Procedimiento de análisis de resultados .....	36
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN</b> .....	37
4.1 Contexto de investigación .....	37
4.2 Descripción de resultados.....	38
4.2.1 Resultados de la dimensión actitud .....	38
4.2.1.1 Actitud docente ante la relación de alumnos inclusivos y no inclusivos .....	39
4.2.1.2 Actitud docente ante la relación de alumnos inclusivos y el docente .....	41
4.2.1.3 Actitud docente ante la importancia de la capacitación docente.....	42
4.2.1.4 Actitud docente sobre si la Educación Inclusiva es positiva o no .....	43
4.2.1.5 Conclusiones de la dimensión actitud.....	45
4.2.2 Resultados de la dimensión conocimiento.....	46
4.2.2.1 Conocimiento del SAANEE .....	46
4.2.2.2 Conocimiento de la normativa del MINEDU .....	47
4.2.2.3 Características de los alumnos inclusivos .....	49
4.2.2.4 Conclusiones de la dimensión conocimiento .....	51
4.2.3 Comparación entre dimensiones conocimiento y actitud docente sobre la educación inclusiva .....	52
4.3 Discusión de resultados .....	53
4.3.1 Nivel de aceptación de los docentes sobre la educación inclusiva .....	53
4.3.2 Nivel de conocimiento de los docentes sobre la educación inclusiva .....	54
4.3.3 Nivel de la percepción sobre la educación inclusiva que tienen los docentes de educación primaria de la Institución Educativa Magdalena Seminario de Llirod-Piura, 2016.....	56

<b>CONCLUSIONES</b> .....	59
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	61
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	63
<b>ANEXOS</b> .....	69
Anexo 1: Valoración de instrumentos .....	71
Anexo 2: Encuesta aplicada a docentes .....	74



## LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 : Resultados obtenidos en Alfa de Cronbach	35
Tabla 2 : Actitud docente ante la relación de alumnos inclusivos con alumnos no inclusivos	39
Tabla 3 : Relación del docente con los alumnos inclusivos	41
Tabla 4 : Actitud docente ante la importancia de su capacitación ante la inclusión	42
Tabla 5 : Actitud docente ante si es positiva o no la educación inclusiva	43
Tabla 6 : Conclusión de la dimensión actitud	45
Tabla 7 : Conocimiento docente sobre la intervención del SAANEE en aulas inclusivas	46
Tabla 8 : Conocimiento docente sobre la normativa del MINEDU hacia la inclusión	47
Tabla 9 : Conocimiento docente de las características de los alumnos inclusivos	49
Tabla 10: Conclusión de la dimensión conocimiento	51



## LISTA FIGURAS

	Pág.
Figura 1 : Actitud docente ante la relación de alumnos inclusivos con alumnos no inclusivos	40
Figura 2 : Relación del docente con los alumnos inclusivos	41
Figura 3 : Actitud docente ante la importancia de su capacitación ante la inclusión	42
Figura 4 : Actitud docente ante si es positiva o no la educación inclusiva	44
Figura 5 : Conocimiento docente sobre la intervención del SAANEE en aulas inclusivas	46
Figura 6 : Conocimiento docente sobre la normativa del MINEDU hacia la inclusión	48
Figura 7 : Conocimiento docente de las características de los alumnos inclusivos	50
Figura 8 : Comparación de resultados finales de la dimensión actitud y la dimensión conocimientos	52



## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo de investigación titulado como Percepción de los docentes de educación primaria sobre la educación inclusiva busca que se dé a conocer como es la percepción de los docentes sobre la inclusión, por lo que se analizaron dos temas fundamentales en la percepción, los cuales son el conocimiento y la actitud docente la que se midió por nivel de aceptación. El objetivo general es describir dicha percepción porque esta es base importante para que los docentes realicen un trabajo adecuado en las aulas inclusivas, por lo que se optó realizar esta investigación tipo descriptiva que ayudará obtener los conocimientos necesarios sobre inclusión.

Los docentes encuestados afirmaron llevar trabajando varios años en aulas inclusivas sin embargo; esta realidad no aseguraba que ellos tuvieron los conocimientos básicos adecuados, así como aceptación hacia la inclusión por lo que en esta tesis se buscó conocer si contaban con las características necesarias para trabajar en este tipo de aulas.

En relación con el objetivo mencionado en un principio, se planteó una investigación donde se aplicó un cuestionario anónimo a los docentes de educación primaria de una Institución Educativa Nacional, donde se ha trabajado con alumnos registrados como inclusivos.

La investigación fue estructurada en cuatro capítulos, los que constan tanto de fundamentación teórica como del desarrollo y explicación de los resultados de la encuesta.

El primer capítulo menciona el planteamiento de la investigación, del planteamiento del problema y los antecedentes del tema.

El segundo capítulo trata sobre las bases teóricas que sustentan la investigación realizada.

El tercer capítulo corresponde a la descripción de la metodología usada, la población, variables y análisis de datos.

Finalmente, en el cuarto capítulo se analizan los resultados, se presenta la discusión de los mismos. Concluyendo la investigación con conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

# **CAPÍTULO I**

## **PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1 Caracterización del problema**

La educación inclusiva es un movimiento educativo que se opone a la exclusión y busca promover la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales en aulas regulares (Salend, 2001), logrando satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos ya que permite que alumnos con discapacidad y/o con otras necesidades no solo participen en el mismo entorno educativo, sino también social (Evans, 1998).

En Perú, el proyecto de educación inclusiva empezó a implementarse desde 1992, comenzando con un programa de integración hasta llamarlo “inclusión educativa”. Sin embargo esta es una realidad que no se vive activamente en todas las aulas de nuestro país y para que se logre es necesaria la transformación tanto del pensamiento de la sociedad donde se desarrolla, logrando que consiga ver a la inclusión de forma positiva, así como de diferentes instancias como el sistema educativo, el que debe buscar cambios y mejoras en su organización curricular, en la didáctica y en el pensamiento hacia la educación que deben brindar, teniendo en cuenta que los docentes son la base para que la educación inclusiva tenga éxito (Ainscow, 2007).

Sin embargo, a pesar de las mejoras que aún requiere el sistema educativo peruano en relación a la inclusión, es necesario reconocer que en Perú hay centros que se encargan de la capacitación y elaboración de material educativo para instituciones educativas del

estado. El principal centro en nuestro país es la Dirección de Educación Básica Especial (DIGEBE) que junto a otras instituciones nacionales e internacionales buscan formar a los docentes sobre el tema. A nivel nacional a mediados del año 2016 DIGEBE junto a RIINEE (Red Inter gubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales), realizó una capacitación virtual a más de mil docentes sobre educación inclusiva llamada “Educación Inclusiva: Iguales en la diversidad”. A nivel regional la UGEL-Chulucanas junto a la Universidad Nacional de Piura realizó un congreso llamado “Congreso Nacional de Educación Inclusiva - 2016”, Sin embargo a pesar de las acciones tomadas por el Ministerio de Educación, son muy pocos docentes los que se capacitan y adquieren conocimientos básicos sobre cómo tratar estos temas en las aulas y esto sumado al poco conocimiento que los docentes tienen sobre las normas del ministerio de educación sobre la educación inclusiva, ocasiona que la educación no se brinde de la mejor manera ocasionando un mal trabajo y consecuencias negativas a los alumnos, los que son el eje central de la educación.

Para brindar una buena educación inclusiva, el Ministerio de Educación en su normativa tiene presente que los alumnos incluidos en escuelas de educación básica regular son aquellos que tienen una discapacidad leve de forma física o intelectual, pero no aquellos con multidiscapacidad, sin embargo este no es un conocimiento claro de los docentes, ya que aunque la normativa se encuentre presente, no hay una especificación clara de qué dificultades de aprendizaje están incluidas ni de qué discapacidades físicas, ocasionando dudas en los docentes , sobre todo en aquellos que nunca han recibido formación en relación al tema y solo se rigen por la norma, causando confusión, dudas y por lo tanto mal trabajo docente viéndose afectados los alumnos incluidos.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que para que la inclusión se dé de forma efectiva no solo es necesaria la buena disposición de los docentes (Daane, Beirme-Smith y Latham, 2000) sino, también es necesario tener conocimientos sobre el tema ya que esto hará que los docentes muestren ser competentes para atender las diversas necesidades del alumnado desarrollando la educación inclusiva de forma eficiente.

Algunos autores como Tomlison, Callahan, Tomchin; Eiss, Imbeau y Landrum (1997) mencionan que las adaptaciones curriculares en la enseñanza que se brinda a los alumnos se hace basándose en el contenido, en el proceso y en el producto que quieren lograr según las características de los alumnos, sin embargo, estas adaptaciones no se dan en todos los casos ya que no todos los profesores logran detectar las diferentes necesidades de los alumnos y además creen que las adaptaciones no se deben dar en aulas ordinarias.

En Perú, el Currículo Nacional del Educación (2016) hace referencia a las adaptaciones curriculares utilizando el término “adecuaciones curriculares”, mencionando que estas se realizan de manera particular y personalizada para atender las características y necesidades especiales de cada estudiante, considerando que esta debe contar con apoyo psicopedagógico y asesoramiento del SAANEE. Ante ello para que se brinden las adecuaciones a nivel curricular se debe tener en cuenta:

- Estas implican la adecuación o incorporación de competencias o capacidades, para que así se logren atender las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad que puedan tener cada estudiante de manera particular.
- Es necesario analizar las competencias, de tal manera que se consideren las más relevantes para que en ellas se centre el trabajo pedagógico de tal manera que prevalezcan los aprendizajes fundamentales que necesitan los estudiantes.
- En necesario tener en cuenta que para lograr todas las competencias esperadas en los alumnos, estos requerirán apoyo parcial o total que podrá ser permanente o intermitente, lográndose obtener solo de esta manera frutos en las adaptaciones.

Es decir, el poco conocimiento que tienen los profesores sobre los beneficios y el desarrollo de la educación inclusiva hace que esta no se brinde de forma adecuada, evitando que esta logre alcanzar las mejoras que busca el país en relación a la educación. De igual manera otra de las razones por las que no se brinda una adecuada educación inclusiva es por el poco conocimiento de los recursos que promueve el

Estado (Ainscow, 2001), tales como material didáctico, material de adaptación curricular, entre otros, los cuales los docentes los podrían aprovechar en la localidad donde trabajan logrando resultados benéficos para la inclusión.

Finalmente, la razón más importante por la que se puede lograr la inclusión en la educación es la actitud de los docentes. Por ello, es necesario, que sea de su conocimiento cuáles son las barreras que no permiten que la inclusión se brinde de forma óptima para que con este conocimiento, puedan tomarse las medidas necesarias y así estas se puedan evitar (Booth y Ainscow, 1998). Entre estas tenemos las barreras políticas que se relacionan con el poco conocimiento de las normas y leyes del MINEDU, las barreras culturales que son la limitación del pensamiento de la sociedad la que suele clasificar y discriminar actitudes y características del alumnado, finalmente la barrera didáctica que se da por el poco conocimiento de los docentes sobre la aplicación de la educación inclusiva y esto surge por el desinterés de los mismos o por la poca capacitación recibida a falta de especialistas del tema en el país.

Por ello, es necesario saber que para que se realice una buena educación inclusiva es necesaria la capacitación docente siendo los conocimientos de los profesores la base de la buena realización de la inclusión que junto a la participación de la sociedad y a la normativa del estado lograrán una educación eficaz donde se logre apreciar las ventajas de la inclusión en las aulas.

En Perú, se vieron muchos avances en la Educación Inclusiva, en el plan del Ministerio de Educación 2006 – 2012, se tocaron cuatro puntos principales en el progreso de la inclusión, uno de ellos se enfocó en el progreso de Instituciones Educativas en Perú donde en el año 2012, el 30% de los colegios incluyeron estudiantes con discapacidad, además este mismo porcentaje de Instituciones Inclusivas implementaron un enfoque inclusivo en sus colegios. Además, en el mismo año todas las regiones del país desarrollaron Planes de Educación Inclusiva que cuenta con el apoyo de la sociedad.

Frente a esta situación descrita se ha creído conveniente realizar una investigación sobre la percepción que tienen los docentes de educación primaria sobre la educación inclusiva.

## **1.2 Formulación del problema**

De acuerdo a la problemática expuesta anteriormente se plantea la necesidad de realizar una investigación que responda a la siguiente pregunta:

¿Cuál es la percepción sobre la educación inclusiva que tienen los docentes de educación primaria de la Institución Educativa Magdalena Seminario de Llirod-Piura, 2016?

## **1.3 Objetivos de investigación**

### **1.3.1 Objetivo general**

Describir la percepción sobre la educación inclusiva que tienen los docentes de educación primaria de la Institución Educativa Magdalena Seminario de Llirod-Piura, 2016.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- a) Determinar cuál es la postura docente hacia la educación inclusiva.
- b) Determinar si los docentes tienen el conocimiento necesario sobre la educación inclusiva.

## **1.4 Justificación de la investigación**

El estudio sobre percepción de los docentes de educación primaria sobre la educación inclusiva se justifica por las siguientes razones:

- a) La educación inclusiva busca concebir la práctica educativa en todos los colegios de educación básica regular, sin embargo, no se está brindando de la forma adecuada. Con ayuda de esta tesis se logrará conocer la percepción de los docentes de educación primaria sobre la educación inclusiva, para adquirir los conocimientos necesarios y así saber cómo capacitar de forma eficaz a los docentes en relación a la inclusión.

- b) Así mismo otra razón por la cual se debe realizar esta investigación es porque es necesario saber la disposición de los docentes para que se logre brindar la educación inclusiva, este dato es necesario ya que los docentes son la clave inicial para que se realice la inclusión de forma exitosa y esto se dará solo si se cuenta con la disposición necesaria por parte de los docentes para que estos reciban una capacitación oportuna, adquiriendo los conocimientos necesarios para posteriormente aplicarlos en clase.

## **1.5 Antecedentes de estudio**

### **1.5.1 Antecedentes internacionales**

- a) *“Actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con capacidades diferentes”* (2007) de Erika Flores Murillo, estudio realizado en la Universidad Autónoma de Potosí de México, cuyo objetivo fue realizar un análisis de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con diferentes capacidades, obteniendo como resultados:
- La buena actitud en los participantes de la inclusión educativa beneficia el proceso de inclusión que se trabaja actualmente en México.
  - La buena actitud docente ayuda a que los profesores sientan motivación, buscando ser capacitados y obteniendo una formación docente necesaria para lograr el proceso de inclusión de forma positiva en las aulas.
  - Es necesaria para buena actitud de los miembros participantes en la inclusión para así lograr un desarrollo personal del alumno con capacidades diferentes, logrando una actitud positiva y buenos resultados en la inclusión educativa.

La tesis presentada fue de gran utilidad ya que ayudó a orientar la elaboración de la tesis, así como la búsqueda de instrumentos de información orientando la investigación a

la reflexión y la importancia de la actitud docente como elemento clave para la inclusión.

b) *“Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula”* (2011) de Esther Chiner Sanz, en su tesis doctoral realizada en Alicante – España se trabajó con una muestra representativa de profesores de educación inicial, primaria y secundaria de la provincia de Alicante, los que fueron un total de trescientos treinta y tres docentes a quienes se les presentó dos instrumentos, uno de ellos fue el *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión* (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000) con el objetivo de conocer las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión y las condiciones en las que ésta se está implementando y la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza* (Cardona, 2000) para lograr conocer con qué frecuencia los profesores utilizan las estrategias necesarias en las aulas inclusivas y así poder atender a la diversidad del alumnado. De esta investigación se obtuvieron resultados como:

- El profesorado mostró una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva, considerando que favorece al desarrollo de las actitudes tolerantes.
- Un grupo de docentes consideró que no contaba con la formación necesaria para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- El grado de formación docente no guardó relación con las percepciones y actitudes hacia la inclusión.
- El tiempo fue uno de los recursos que fueron considerados como poco relevantes para la inclusión, sin embargo, la falta de recursos y apoyo de especialistas si fueron considerados como puntos de gran importancia que los docentes necesitaban para lograr aulas adecuadamente inclusivas.
- Los docentes hacían un uso moderado de estrategias y prácticas educativas inclusivas, usando con mayor

frecuencia las estrategias de enseñanza, evaluación de los aprendizajes y estrategias de trabajos grupales.

- Finalmente se obtuvo como resultado que los profesores que tenían una actitud favorable hacia la inclusión utilizaban más frecuentemente las estrategias antes mencionadas, en comparación con los que tenían una actitud poco favorable.

Esta investigación fue de ayuda para la elaboración de la presente tesis ya que cuenta con los mismos parámetros de la tesis a elaborar, a diferencia que esta se realizó a gran escala teniendo en cuenta el grupo muestra y el objetivo general. Sin embargo, los temas tratados fueron de gran ayuda para poder obtener información necesaria en el marco teórico, así como en la elaboración de la encuesta.

### **1.5.2 Antecedentes nacionales**

- a) “*Percepciones de docentes de colegios privados regulares de lima sobre el programa de inclusión escolar*” (2012) de Tabata Chozza Bartra, realizó una tesis para obtener el grado de licenciada en Psicopedagogía Educacional, en la Universidad Católica del Perú, investigación que se realizó con ayuda de una entrevista a seis docentes con experiencia en inclusión y a seis docentes sin experiencia en el tema de tres escuelas que estaban implementando el plan de trabajo de aulas inclusivas. Los resultados obtenidos, en base a las respuestas de ambos grupos fueron:

- Ambos grupos afirmaron que para que se logre la educación inclusiva es necesario realizar un trabajo conjunto con sus cuatro pilares: pedagógico, institucional, los padres de familia y el aula.
- Además, ambos grupos consideraron la necesidad de ser capacitados, así como de tener tiempo adicional para poder atender a sus casos de inclusión.

- Los docentes encontraron más desventajas que ventajas en la inclusión, considerando como desventajas a la sobrecarga de trabajo, falta de tiempo y las dificultades en la relación de los alumnos incluidos y regulares, así como de sus padres.
- Finalmente, los docentes enfatizan que la discapacidad que pueden tener los alumnos incluidos causa que se tenga bajas expectativas sobre sus rendimientos académico, ocasionando una demanda de más capacitaciones, tiempo y apoyo adicional en la escuela.

Este estudio fue de ayuda en la elaboración de la tesis ya que cuenta con un estudio que se realizó un estudio que tiene con puntos considerados en la presente tesis, los cuales ayudaron a la elaboración de un instrumento, teniendo en cuenta los puntos clave para que esta se trabaje de forma correcta, consiguiendo puntos clave que ayudaron a la elaboración del instrumento para la recopilación de datos.

- b) *“Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla”* (2012) de Eunice Villegas quien realizó una investigación para obtener el grado de Magister en Psicopedagogía de la Infancia, titulada:, en la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima – Perú, investigación de tipo descriptiva que tuvo como objetivo principal identificar las actitudes predominantes en los docentes respecto a la educación inclusiva de Ventanilla, para ello contó con el apoyo de docentes de tres escuelas ubicadas en el Asentamiento Humano Santa Rosa de Pachacútec del distrito de Ventanilla (Lima), contando con un total de 67 docentes de los distintos niveles de las distintas instituciones educativas. Para la recolección de datos se optó en utilizar la Escala de las Actitudes respecto a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales dirigida a los

docentes y elaborado por Flores (2017) y adaptado por la autora de la tesis (Villegas, 2011) teniendo como ejes principales tres puntos considerados claves para la buena inclusión en las aulas, los cuales son el aspecto cognitivo, afectivo y conductual, obteniendo los siguientes resultados:

- La gran mayoría de los docentes se encuentran de acuerdo con respecto a la educación inclusiva.
- En el aspecto cognitivo los docentes muestran estar de acuerdo con la necesidad de capacitación de manera que se logre obtener herramientas como estrategias para trabajar con niños inclusivos, así como se logre tener el conocimiento del tratamiento pedagógico necesario para la inclusión.
- En el aspecto afectivo, los docentes muestran puntuaciones medias altas, mostrando aprecio con los niños inclusivos, de manera que buscan apoyarlos a superar sus limitaciones, sin embargo, consideran que el trabajo con los niños inclusivos es un reto.
- En el aspecto conductual los docentes presentan puntuaciones medias lo que refleja la aceptación del Reglamento de Educación Especial, así mismo los docentes indican que muestran paciencia para dictar sus clases con niños con necesidades educativas especiales y muestran una actitud positiva en el desarrollo de las actividades comprendidas en la programación.
- En conclusión, el estudio afirma en que los docentes mantienen una actitud predominante de acuerdo en las dimensiones ya mencionadas.

La utilidad del estudio está en la contribución con la información en el marco teórico, así como ayudó en la estructuración del cuestionario elaborado, considerando los tres enfoques principales en la toma de datos que se realizó a los docentes.

### 1.5.3 Antecedentes locales

- ✓ *“Percepciones de los docentes respecto a la Inclusión Educativa de estudiantes con discapacidad auditiva”* (2016) de María García Neira quien realizó una tesis de modalidad descriptiva, para obtener su grado de Magister en Psicopedagogía en la Universidad de Piura, Piura-Perú, que tituló:; teniendo como objetivo determinar las percepciones de los docentes de educación secundaria y describirlas para poder entender mejor sus actitudes frente a la inclusión escolar de los estudiantes con deficiencia auditiva, detectando las falencias y tomando decisiones desde el servicio de apoyo brindado. Para desarrollar la investigación se contó con el apoyo de cinco instituciones educativas incluidas que cuentan con estudiantes con discapacidad auditiva que son acompañados por el equipo SAANEE, dichas instituciones se encuentran ubicadas en los distritos de Piura, siendo solo una de ellas nacional y las cuatro restantes privadas. Los niños con discapacidad auditiva se encuentran en los grados de 1º, 2º, 3º y 4º de secundaria. Los resultados obtenidos en la investigación fueron los siguientes:
  - Más de la mitad de los docentes que realizaron la encuesta mostraron no contar con la formación necesaria para asumir el rol de docentes de aula inclusiva con alumnos con discapacidad auditiva.
  - Más de la mitad de los docentes encuestados consideran que la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva es positiva.
  - Un poco más de la mitad de los docentes encuestados afirman tener dificultades respecto a la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva, entre estas dificultades se señalan la falta de tiempo para dedicar a los niños con necesidades educativas especiales, falta de aceptación en la escuela.

Esta investigación ha sido de gran apoyo ya que cuenta con un marco teórico muy rico en información que ha sido utilizada como base para la investigación de algunos autores y teorías que han servido como fundamento de la tesis elaborada, además algunos de los puntos del cuestionario realizado han sido tomados en cuenta para la elaboración del cuestionario trabajado en la tesis, teniendo así base para la investigación realizada.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **2.1. Teorías científicas que sustentan la investigación**

La evolución vivida por la educación inclusiva ha hecho que tenga varios enfoques teóricos desde sus principios.

##### **2.1.1 Inteligencias múltiples**

En la actualidad es la teoría que más se relaciona con la educación inclusiva, fue desarrollada por Howard Gardner (1995), quien propuso que la vida humana requiere el desarrollo de varios tipos de inteligencia, así pues, este psicólogo no entra en contradicción con la definición científica de la inteligencia, como la capacidad de solucionar problemas o elaborar bienes valiosos.

Así pues, este psicólogo hace referencia a la inteligencia lingüística como la capacidad de dominar el lenguaje y poder comunicarnos efectivamente; la inteligencia lógico – matemática que implica la capacidad para el razonamiento lógico y la resolución de problemas matemáticos; la inteligencia espacial es la habilidad para poder observar el mundo y los objetos desde diferentes perspectivas; inteligencia musical, es la capacidad de tocar instrumentos musicales, leer y componer piezas musicales con facilidad; inteligencia corporal y cinestésica, es la capacidad de usar distintas herramientas o el cuerpo para expresar emociones; la inteligencia intrapersonal es

la capacidad de acceder a nuestros sentimientos y emociones, así como reflexionar sobre estos, inteligencia interpersonal es la habilidad de detectar y entender las circunstancias y problemas de los demás; finalmente la inteligencia naturalista es la capacidad que permite detectar, diferenciar y categorizar los aspectos vinculados a la naturaleza.

Esta teoría ayuda a entender que los seres humanos tienen tanto capacidades como limitaciones y se valora a cada alumno en función de su diferencia, teniendo en cuenta que los alumnos con necesidades educativas especiales también poseen inteligencia, ante esto cada escuela debe buscar que se aprovechen estas diversidades para el enriquecimiento de cada alumno, lo que lo ayudará a crecer y mejorar en distintos aspectos de su vida académica.

### **2.1.2 Teoría del aprendizaje social**

En el aprendizaje social diversos autores hacen referencia a ciertas teorías que apoyan a la ya mencionada, una de ellas es la del aprendizaje cooperativo la cual se basa en la capacidad que tienen los alumnos no solo en aprender sino en intercambiar información y ayudar a que los demás aprendan, es decir, afirma que es necesario construir conocimientos, en el aula, que ayuden a la interacción entre los estudiantes pues de esta manera se logrará un aprendizaje eficaz en los alumnos, ya que las diferencias que existen entre ellos ayudarán a que los alumnos aprendan a sociabilizar y busquen la mejora de los demás realizándose un aprendizaje cooperativo.

Un estudio reciente realizado por Marjan Laal y Seyed Mohammad Ghodsi (2012) presenta que el aprendizaje cooperativo apunta a un mayor rendimiento y productividad, ayudando a mantener relaciones más comprometidas y solidarias dando como consecuencia positiva que los estudiantes tengan una mejor salud psicológica y mayor autoestima.

Del mismo modo en el documento publicado por Luis Moll (2017) sobre Vygostky con su teoría “Zona del desarrollo próximo” analizó dos puntos principales, creando dos

construcciones teóricas que serían de mayor relevancia en la educación inclusiva.

Desde la perspectiva socio cultural, el autor mencionó que principalmente es necesaria la colaboración de la comunidad para que se logre un crecimiento cognitivo, es decir, para que los alumnos logren obtener aprendizajes, es necesario que se encuentre en un ambiente social, donde otros alumnos intervengan e influyan positivamente, logrando nuevos aprendizajes y conocimientos por parte de los alumnos.

Relacionando esta teoría con la educación inclusiva, es necesario resaltar que el autor menciona que para que se logren aprendizajes nuevos es necesaria la interacción con grupos de personas con más capacidades o habilidades, es decir, solo cuando las personas se relacionan con facultades superiores lograrán desarrollarse ya que podrán tener nuevas a habilidades gracias a la interacción social, la que genera nuevas ideas, pensamientos de forma positiva para los alumnos.

Con lo mencionado se puede concluir que la inclusión es positiva según el enfoque de Vygotsky ya que promueve la relación entre alumnos inclusivos y no inclusivos, considerando que esto es algo positivo ya que ayuda al desarrollo de los alumnos con necesidades, logrando que adquieran nuevos conocimientos con ayuda de la interacción que los alumnos tienen una mayor habilidad cognitiva y haciendo a la vez que ambos tengan un desarrollo positivo en el aspecto social.

### **2.1.3 Teoría de la Neurociencia**

Con el paso de los años y con los estudios realizados hasta la actualidad se conoce que el hombre aprende desde antes del nacimiento, las células que tiene un recién nacido aumentan en la adultez y esto se da por diversos estímulos que recibe en el exterior. Ante esto la neurociencia nace como una disciplina cuyo interés principal es el estudio de la actividad cerebral y su relación con la conducta y el aprendizaje (Chavez, 2011).

En un ambiente rico de estímulos el cerebro del niño se desarrolla de forma positiva y esto se da de forma más efectiva. Este estímulo es dado a niños menores de tres años, aprovechando su “plasticidad cerebral (Kovacs, 1999). Relacionando con lo anterior Doman (2000) menciona la importancia del apoyo que deben recibir los niños con daño cerebral que no se pueden mover correctamente, estos niños con apoyo adecuado logran desarrollar las habilidades necesarias, pero para esto fue necesario que antes se le haya dado varias oportunidades para lograrlo hacer. Si esta realidad pudiera desarrollarse de forma adecuada en ambientes naturales con niños sin estas necesidades, según esta teoría se lograrían resultados más óptimos ya que la relación con niños con diferentes habilidades favorece el enriquecimiento de las habilidades propias de los niños con necesidades especiales.

## **2.2 Base conceptual**

### **2.2.1 Definición de inclusión**

Actualmente la conceptualización de inclusión es muy amplia, no existiendo un significado concreto y único, ante ello la Liga Internacional de Sociedades para Personas con Discapacidad Intelectual, dio un primer concepto, sobre lo que es la inclusión, como un término general, así se define que: *“La inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas diferentes para participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día”* (Inclusion International, 1996, cit. En Florian, 1998:16), también hay autores que, al referirse a este término ponen énfasis en la interacción humana, considerando a esta como el fin de la inclusión (Forest y Pearpoint 1992). Con más cercanía a términos educativos hay autores que sus definiciones las abarcan desde las escuelas inclusivas, así tenemos: *“Una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los alumnos”* (Thomas, 1997), otro concepto con el mismo enfoque lo da Ballard (1995) mencionando que las escuelas inclusivas son aquellas que educan con un currículo que tiene ajustes adecuados para las necesidades de los alumnos a diferencia de

las escuelas regulares que solo excluyen las necesidades específicas de los alumnos.

Y aunque a la fecha no existe una definición que tenga una aceptación suficiente ya que la mayoría de autores la definen de una manera muy amplia (Meyer, Harry y Sapon-Shevin, 1997; Rouse y Florian, 1996; Uditsky, 1993; Potts, 1997; Sebba, 1996), una de las más citadas internacionalmente es la propuesta por Booth y Ainscow (1998), los que definen la educación inclusiva como *“Un proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y a reducir la exclusión con ayuda del reajuste currículum común, la cultura y la comunidad”*(p.2). Es decir, con ayuda del trabajo docente el cual consiste en la diversificación o adaptación del currículo en base a las características y / o necesidades del niño se logrará dar realmente una verdadera inclusión, ya que al ser atendido cada niño en sus diferencias se propiciará un ambiente de intervención de todos los estudiantes viviendo de esta forma una verdadera educación inclusiva.

En Perú, la DIGEBE en el Manual de Educación Inclusiva del Perú (2008), define a la educación inclusiva como una representación de la apuesta por la igualdad y la no discriminación ya que garantiza que todos los niños, niñas y adolescentes tengan un acceso a la educación, a la activa participación e igualdad de oportunidades, de tal forma que se disminuyan las diferencias, se eliminen los prejuicios, así como los estereotipos que se tienen hacía las personas inclusivas. Así se puede decir, que la inclusión es un proceso mediante el cual una escuela responde a todos los alumnos como personas, de tal forma se buscará que la escuela logre aceptar a todos los alumnos, reduciendo la exclusión.

Precisando más el término, en Perú, de acuerdo a lo impuesto en la Ley General de Educación N° 28044, sus reglamentos y normas complementarias, se entiende que la educación inclusiva es aquella que debe atender a estudiantes regulares y a estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad auditiva, visual, física o intelectual (leve o moderada), contando para ello con el apoyo de los profesionales

del CEBE que lo conforman los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales – SAANEE.

Por lo tanto, la educación inclusiva tiene como fin crear una escuela que responda a las necesidades de todos los alumnos, especialmente la de los niños inclusivos, siendo estos niños con necesidades especiales. Por ello es necesario que no se discrimine a alguno de ellos, además que la escuela inclusiva sea aquella que acepte la diversidad, y adapte su enseñanza, estrategias y currículo a cada niño, especialmente a los niños inclusivos, de manera que se logre integrar a estos niños a la sociedad, potencializando sus capacidades y esto lo lograrán con una correcta capacitación de los profesores y una diversificación curricular, logrando una educación de calidad para cada uno de sus alumnos.

### **2.2.2 Características de la inclusión**

Se ha llegado a entender y precisar distintas características de la educación inclusiva, en base a distintos autores.

De una manera más general, Peterson (2002), al mencionar la naturaleza de las escuelas inclusivas, menciona distintas características, entre ellas las más importantes son:

- Las escuelas inclusivas son aquellas que incluyen a todos los niños, sin importar cualquier diferencia que puedan tener.
- En la escuela inclusiva se adaptan la enseñanza y el currículum en función a las habilidades y necesidades de cada alumno, sobre todo la de los niños incluidos.

Además, teniendo en cuenta distintos autores ya mencionados como Booth y Ainscow (1998), una de las características principales de la educación inclusiva es que:

- Es aquella que integra a los alumnos con necesidades educativas especiales y también atiende a cada diferencia y necesidad de cada alumno.

- Otra característica que estos autores mencionan es que en la educación inclusiva se promueve la participación de todos los estudiantes, logrando que cada uno y sobre todo los alumnos con necesidades especiales tengan una participación activa en la escuela y en la comunidad.

En base a los fundamentos de autores como Stainback (1990), enfocándose más a la escuela inclusiva, menciona que esta cuenta con características como; ser un lugar al que todo el mundo pertenece y es aceptado, con el objeto de atender sobre todo a las dificultades de los alumnos con necesidades especiales.

Finalmente con respecto a la educación inclusiva se puede decir que las características más importantes de ellas son:

- Aceptar a niños con necesidades especiales leves físicas o intelectuales.
- Incentivar la sensibilidad entre los estudiantes para lograr que respeten las diferencias de todos especialmente la de los niños inclusivos.
- Trabajar con un currículo diversificado, dinámico y funcional que ayude a la inclusión en el aula.
- Que los docentes trabajen adecuadamente la inclusión siendo profesionales que ofrecen programas curriculares adaptados, desafiantes y motivadores.
- Finalmente, que los estudiantes sean personas que se sienten aceptadas, valoradas y respetadas a pesar de sus diferencias y a las necesidades especiales que puedan tener los niños inclusivos.

### **2.2.3 Importancia de la inclusión**

De manera general es necesario saber que la importancia de la educación inclusiva no solo se ve en el aspecto académico, sino también en el aspecto social ya que cuando en una sociedad se brinda una educación inclusiva, esta genera que todas las personas tengan las mismas posibilidades de desarrollo y desempeño social y laboralmente, en el futuro.

Desde un punto de vista educativo, la educación inclusiva es la que logra cumplir con uno de los principales derechos del niño, que es el derecho a la educación y esto es así porque gracias a la educación todos los niños pueden ser incluidos a pesar de las necesidades especiales leves que puedan tener, de tal manera que todos los niños gozan con este derecho.

Otra importancia consiste en que logra que todos los niños se eduquen en un medio social diverso, con personas con diferentes niveles de aprendizaje y discapacidades físicas, desarrollando habilidades sociales donde todos respeten sus diferencias sin exclusión de algún tipo.

Además, ayuda a la sensibilización, por parte de los alumnos con respecto a sus compañeros y a la de los docentes con respecto a sus alumnos.

Sin duda alguna la educación inclusiva es de gran importancia ya que permite que todos los niños y niñas aprendan juntos independientemente a sus habilidades cognitivas y sociales. Por lo tanto, los colegios inclusivos no tendrán requisitos de entrada, lo que hará que se elimine cualquier mecanismo de discriminación de cualquier tipo, lo que permite que la educación sea efectiva.

También este tipo de educación ha hecho que se haga un ajuste en el pensamiento que se tenía hacia alumnos a los que se consideraban “especiales”, ya que estos, según las necesidades especiales que presentan (si son leves) pueden ser reintegrados a escuelas de educación básica regular y tener una educación como otros niños de su edad.

Finalmente, con la educación inclusiva todos los alumnos se benefician, ya que la enseñanza brindada es adaptada a las necesidades de cada niño, es decir a cada alumno del aula y no solo a los que presentan dificultades.

#### **2.2.4 Clasificación de las Necesidades Educativas**

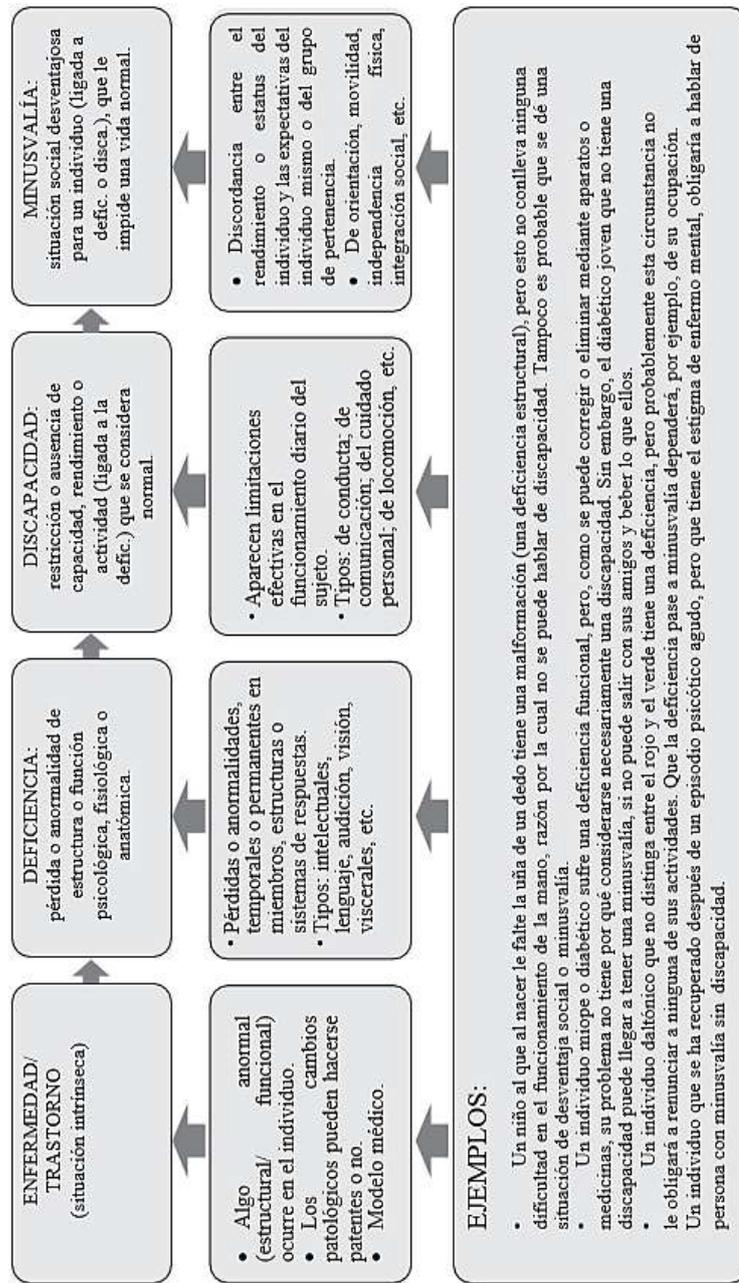
Iniciándose históricamente con el informe de Warnock (1978) se dio una primera clasificación de las necesidades educativas, dividiéndolas en temporales o permanentes.

Sin embargo, con el pasar de los años la clasificación a las necesidades educativas especiales ha ido variando según la normativa del país o según algunos autores especialistas en el tema.

En Perú con la Ley General de Educación, Ley N° 28044 se estableció que en las Escuelas de Educación Básica Regular se aceptan niños con necesidades educativas especiales leves físicas o intelectuales, más no niños con Necesidades Educativas Graves o con multidiscapacidad ya que ellos deben asistir a Escuelas de Educación Básica Especial.

Además, José Luis Arco Tirado y Antonio Fernández Castillo, en su libro, Manual de Evaluación e intervención Psicológica en Necesidades Educativas Especiales (2004), presenta la “Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalía (CIDDM, 1983). Según el autor: *“El sistema incluye la dimensión social como elemento diagnóstico característico de la minusvalía, con lo que se cubren así las tres dimensiones básicas consensuadas sobre las cuales edificar cualquier propuesta clasificatoria.”* (p.18.)

**Cuadro 1. CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DE DEFICIENCIAS, DISCAPACIDADES Y MINUSVALÍAS (CIDDM, 1983)**



Fuente: Manual de Evaluación e intervención Psicológica en Necesidades Educativas Especiales (2004), José Luis Arco Tirado y Antonio Fernández Castillo.

### **2.2.5 Importancia de la buena actitud docente hacia la Educación Inclusiva**

La actitud del profesor es fundamental para la inclusión educativa, entendiendo por actitud como un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes, siendo estos alumnos inclusivos o no inclusivos. (Granada Azcárraga , Pomés Correa, & Sanhueza Henríquez, 2013), comprendiéndolo de esta manera la actitud es uno de los fundamentos, ya que solo los docentes con actitud positiva se esforzarán para lograr una educación inclusiva de calidad, buscando que se logre incluir a los alumnos positivamente, logrando las metas educativas trazadas.

En la actualidad aún existe una mentalidad errónea sobre la inclusión, por ese motivo la mejora de las actitudes del profesorado hacia la inclusión es de gran mejora y relevancia para su adecuada formación. (León 1991, citado por Becerra Traver2015) por lo que es necesario mantener una actitud positiva ya que esto ayudará que se brinde la inclusión de forma adecuada.

Por tal motivo en la presente tesis se estudiará la actitud de los docentes, siendo esta una de las dimensiones que conforman a la percepción. Entendiéndose a la actitud como elemento fundamental para conocer la postura de los docente que forman alumnos en aulas inclusivas.

### **2.2.6 Conocimientos de la Educación Inclusiva**

#### **2.2.6.1 Normativa del Ministerio de Educación sobre la Educación Inclusiva**

Es necesario conocer la normativa del Ministerio de Educación sobre la educación inclusiva, puesto que esta tiene los principios básicos de la inclusión además presenta una clasificación de las Necesidades Educativas Especiales, que es necesario conocer pues ella menciona que niños

son aceptados en escuelas regulares o técnico productivas, siendo considerados alumnos inclusivos y que niños deberán ser atendidos en Escuelas Especiales, pues necesitan una educación más especializada para poder desarrollar sus habilidades.

Ante ello la Ley General de Educación N° 28044 del Ministerio de Educación (2010) afirma en su Art. 8, p. 6 que la persona es el centro de educación y que esta tiene en sus principios la inclusión, incorporando en los colegios inclusivos a personas con discapacidad y a los grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, sin distinción de etnia, religión o sexo.

También el Art. 18 de la Ley General de Educación N° 28044 del Ministerio de Educación (2010), p. 7, hace referencia a las medidas de equidad, teniendo a la educación inclusiva como su eje central, con un programa de educación para personas con problemas de aprendizaje o con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en todos los niveles de educación.

Sobre la aceptación de niños inclusivos en instituciones de educación básica regular, la Ley General de Educación, en el Art. 34 menciona: “Niños y adolescentes superdotados o con talentos específicos. En ambos casos se imparte con miras a su inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran. El tránsito de un grado a otro estará en función de las competencias que hayan logrado y la edad cronológica, respetando el principio de integración educativa y social”

Ante esto, es necesario que se logre un eficaz trabajo del docente teniendo en cuenta estas leyes dadas por el Ministerio de Educación y la clasificación, mencionada en los puntos anteriores, pues estas son las bases del conocimiento docente para que la inclusión pueda brindarse satisfactoriamente.

### **2.2.6.2 Intervención del SAANEE en las Escuelas Inclusivas**

Para que el Perú cuente con una atención adecuada en las escuelas inclusivas creó el “Servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales” denominado “SAANEE”, que según afirma García (2016) su fin es ser: *“Un servicio de apoyo a cargo de personal de extensión de las escuelas especiales y personal especializado en diversos tipos de atención, como consultores que brinden orientación directa especializada a las escuelas inclusivas”*. (p. 24)

Ante esto, el SAANEE está encargado de prevenir, detectar o diagnosticar para dar un tratamiento a los alumnos lo que ayude a la inclusión social de los alumnos en su familia y colegio, dirigido a alumnos con discapacidad leve, con talento o superdotación en las escuelas inclusivas. (Ministerio de Educación, 2008) Para lograr este trabajo, SAANEE está conformado por personal profesional que cuentan con la capacitación o especialización necesaria para dar asesoramiento adecuado a escuelas inclusivas de Educación Básica o de Educación Técnico-productiva. (García, 2016)



## **CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

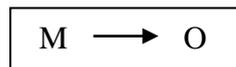
### **3.1 Tipo de investigación**

La investigación realizada pertenece al enfoque cuantitativo, específicamente es del tipo descriptiva.

Descriptiva por que se destacan características sobre la percepción intrínseca, extrínseca y trascendente de un grupo de docentes de educación primaria de la I.E Magdalena Seminario de Llirod.

### **3.2 Diseño de investigación**

En la investigación se realizó un diseño de corte transversal específicamente es un diseño descriptivo simple.



En el diagrama anterior:

M : Representa a los docentes de educación primaria de la Institución Educativa Magdalena Seminario de Llirod.

O : Significa observación y medición de la variable.

En un diseño descriptivo el investigador sólo observa, describe y fundamenta aspectos de una realidad, no se produce manipulación de variables, ni la intención de explicar relación de causa-efecto; sólo se

describe lo que existe, se determina la frecuencia en que ocurren los hechos y de clasifica la información (Sousa, Driessnack y Costa, 2007).

### 3.3 Población y muestra

Para la presente investigación se encuestó al total de profesores de primaria de la I.E Magdalena Seminario de Llirod ya que ésta tesis tiene como objetivo conocer la percepción de los profesores del colegio en mención, por lo cual se puede afirmar que no se tomó una muestra, sino que se encuestó al universo, siendo el total de estos docentes dieciocho.

I.E Magdalena Seminario de Llirod						
1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total
3	3	3	3	3	3	18

Muestreo no probabilístico intencional, dado que se decidió recoger datos de la totalidad de la población debida a que el grupo elegido presenta de manera más marcada el problema que se investigaba.

En la muestra se establecieron los siguientes criterios de exclusión:

- a) Docentes que no hayan trabajado en aulas inclusivas, lo que implicó que quedaran como muestra solo 14 docentes, del total inicial.

### 3.4 Variables de investigación

La investigación ha medido una variable, las mismas que se define a continuación:

### 3.4.1 Definición conceptual

Según Gestalt la percepción es el proceso de extracción y selección de información importante el cual genera un estado de claridad y nitidez consciente que permite un correcto desempeño el cual será razonado y coherente ante posibles situaciones en el mundo circundante (Geremek, 2014).

### 3.4.2 Definición operacional

A través de la matriz se organizan los componentes principales de las variables, los otros se adjuntan en el anexo 2.

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
<b>Percepción docente respecto a la inclusión escolar</b>	Son las ideas que la persona forma en base al conocimiento y la actitud que tiene hacia un hecho en específico.	Conocimiento	-Conocimiento de labor de SAANEE. -Conocimiento de normativa de MINEDU sobre la inclusión -Conocimiento de características de alumnos inclusivos.
		Actitud	-Actitud ante la relación entre alumnos inclusivos y no inclusivos. - Actitud ante la importancia de la capacitación docente en educación inclusiva. - Actitud ante la relación del profesor con los alumnos inclusivos. - Actitud ante sí la inclusión es positiva o no.

### 3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

- a) **Técnica:** En el recojo de información se utilizó como técnica, la entrevista para el recojo de contenido, siendo el cuestionario el instrumento empleado con los docentes.

La técnica empleada fue la entrevista, para ello se elaboró un cuestionario el cual fue el instrumento empleado con los docentes.

- b) **Instrumento:** Se utilizó un cuestionario, el cual se diseñó con el propósito de medir la percepción de los docentes de educación primaria sobre la educación inclusiva. Está conformado por dos dimensiones, siendo una de ellas; “Conocimiento”, la que se subdividió en tres indicadores, los cuales fueron: conocimiento de labor de SAANEE, correspondiente a la pregunta uno, conocimiento de normativa de MINEDU sobre la inclusión, correspondiente a las preguntas dos y tres y conocimiento de las características de los alumnos inclusivos, correspondiente a las preguntas cuatro, cinco, seis, siete, ocho y nueve.

Los ítems de la primera dimensión fueron las siguientes:

- Pregunta 1: ¿Conozco la labor del SAANEE con niños inclusivos?
- Pregunta 2: Los colegios de educación básica regular deben aceptar a niños con una necesidad educativa leve.
- Pregunta 3: Los colegios de educación básica regular no deben aceptar a niños con necesidades educativas graves.
- Pregunta 4: Un niño no es considerado inclusivo cuando es muy distraído.
- Pregunta 5: Un niño no es considerado inclusivo cuando es hiperactivo y tiene un mal comportamiento en clase.
- Pregunta 6: Un niño no es considerado inclusivo cuando no comprende los temas trabajados en clase.
- Pregunta 7: Un niño no es considerado inclusivo cuando se distrae mucho en el aula.
- Pregunta 8: Un niño no es considerado inclusivo cuando no hace las tareas asignadas para la clase.

- Pregunta 9: Un niño no es considerado inclusivo cuando no hace las tareas asignadas para la casa.

La valoración de la primera dimensión se dio a través de dos alternativas (Sí) (No), siendo Sí, la alternativa que demostraba que los docentes tenían los conocimientos básicos necesarios sobre la inclusión y No, la elección que demostraba que los docentes no contaban con estos conocimientos básicos.

La segunda dimensión fue “Actitud”, la que se subdividió en cuatro indicadores, los cuales fueron: actitud ante la relación entre alumnos inclusivos y no inclusivos, correspondiente a las preguntas uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis y ocho, la segunda dimensión fue la actitud ante la relación entre alumnos inclusivos con el docente, correspondiente a la pregunta siete, la tercera dimensión corresponde a la importancia de la capacitación docente en educación inclusiva, correspondiente a la pregunta once y el cuarto indicador fue la actitud ante sí la inclusión es positiva o no, correspondiente a las preguntas nueve, diez y doce.

Los ítems de la segunda dimensión fueron las siguientes:

- Pregunta 1: Los alumnos inclusivos y los no inclusivos se relacionan libremente.
- Pregunta 2: Los alumnos no inclusivos no suelen excluir a los inclusivos.
- Pregunta 3: Los alumnos inclusivos suelen aceptar a los no inclusivos.
- Pregunta 4: Los alumnos no inclusivos e inclusivos se relacionan libremente.
- Pregunta 5: Los alumnos no inclusivos con los inclusivos durante su convivencia en el colegio, tienen una buena relación.
- Pregunta 6: Entre los niños inclusivos y los no inclusivos hay actitudes positivas.
- Pregunta 7: No es necesario prestar más atención a los alumnos inclusivos pues ellos suelen presentar algunas dificultades en el momento de la sociabilización con sus compañeros.
- Pregunta 8: La relación entre niños inclusivos y niños no inclusivos no los atrasa psicológica e intelectualmente.

- Pregunta 9: La educación inclusiva es favorable para todos los niños, ya que permite desarrollar actitudes como la tolerancia, respeto, prudencia, etc.
- Pregunta 10: La educación inclusiva es favorable para los niños con NEE porque les permite mejorar en su desempeño en el aula, así como en su destreza social y comunicativa, pero para los no inclusivos es contraproducente.
- Pregunta 11: Los profesores deben capacitarse antes de recibir a un niño inclusivo en sus aulas.
- Pregunta 12: La educación inclusiva es positiva tanto para los niños inclusivos como para los no inclusivos.

La valoración de la segunda dimensión se dio a través de cinco alternativas (Totalmente en desacuerdo), (En desacuerdo) (Ni de acuerdo ni en desacuerdo), (Totalmente de acuerdo) y (De acuerdo), siendo las alternativas Totalmente de acuerdo y De acuerdo, las que demostraban que los docentes tenían los actitud positiva ante la inclusión y las elección Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, las que demostraban que los docentes contaban con esta actitud positiva y la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo, demuestra que los docentes no indican ningún tipo de actitud hacia la educación inclusiva.

- c) **Validación:** El cuestionario ha sido validado a través del procedimiento denominado: validez de contenido mediante juicio de expertos, dado que se sometió a la revisión y evaluación de tres especialistas:

Licenciada Diana Carolina Rojas Hidalgo, especialista en dificultades específicas del aprendizaje por CPAL; la Magister en Neuropsicología y Educación Marietta Saric y la Magister Luzmila Flores, docente de la Universidad de Piura, los mismos que evaluaron su coherencia, pertinencia y objetividad (Ver anexos).

Los resultados se presentan en la tabla siguiente:

<b>Instrumentos</b>	<b>Exp. 1</b>	<b>Exp. 2</b>	<b>Exp. 3</b>	<b>Promedio</b>
Cuestionario	1,0	0,90	1,0	0,96

De acuerdo al resultado el cuestionario tiene validez.

Posteriormente se aplicó una prueba piloto a 7 docentes que laboran en instituciones públicas del distrito de Piura. Esta prueba piloto se realizó para conocer si la redacción del instrumento era entendible, no presentaba ambigüedad y para calcular la confiabilidad de esta versión adaptada del cuestionario.

La confiabilidad se realizó a través de la prueba estadística alfa de Cronbach (95% de confianza), considerando los rangos establecidos por George y Mallery (2003) que establece que instrumento es confiable cuando el alfa es superior a 0,7. Los resultados que se obtuvieron se muestran a continuación:

Posteriormente se realizó la prueba estadística, la cual arrojó 0,788 y 0,742.

**Tabla 1:**  
**Resultados obtenidos en Alfa de Cronbach**

<b>Cuestionario</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</b>	<b>N° de elementos</b>
Conocimiento	0,788	0,780	9
Opinión	0,742	0,832	12

Fuente: Cuadro copiado según resultados obtenidos en programa SPSS Statistics Data Document.

En la Tabla 1 se observa que el alfa del cuestionario de conocimiento fue de 0,750 y el cuestionario de opinión fue de 0,742 que corresponden a una aceptable confiabilidad, lo que significa que da la seguridad y confianza en las mediciones realizadas.

### 3.6 Procedimiento de análisis de datos

EL análisis de datos se realizó utilizando el software estadístico SPSS, de acuerdo al procedimiento que se explica a continuación:

- a) Elaboración de la base de datos. Se diseñó una vista de variables y una vista de datos para registrar y organizar las respuestas de los informantes, así como para ejecutar el agrupamiento y recodificación que se requiera.
- b) Tabulación. Se elaboró tablas de distribución de frecuencias para organizar el número de coherencias o registros con su respectivo porcentaje y de acuerdo a los objetivos.
- c) Elaboración de gráficos. Se diseñó gráficos de distribución (columna) de frecuencias relativas (%) organizadas a través de las tablas estadísticas y determinar el comportamiento de las dimensiones.
- d) Análisis estadístico. Se realizó un análisis de cada cuadro estadístico, los cuales fueron elaborados en base a los indicadores de evaluación de las encuestas.
- e) Interpretación. Se destacó y argumentó el significado de cada uno de los resultados sistematizados en tablas y gráficos.

Se realizó una investigación que se interpretó según el marco teórico. Los resultados que se obtuvieron de las dimensiones de inclusión educativa según las percepciones de los docentes, cuyos resultados se interpretan según los objetivos planteados en el primer capítulo de la presente investigación.

## **CAPÍTULO IV RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN**

### **4.1 Contexto de investigación**

La investigación se realizó en una institución educativa pública de educación primaria del distrito Piura, el mismo que se localiza en la región Piura, parte norte de la costa del Perú que limita por el norte con Tumbes por el sur con Lambayeque, por el este con Cajamarca y por el oeste con el Océano Pacífico. Cuya dirección exacta es Avenida Juan de Cadalzo y Salazar Mz H Lote E8, Buenos Aires.

La institución educativa brinda servicio al nivel de inicial, primaria y secundaria y pertenece a la UGEL- Piura. La encuesta fue aplicada a 14 docentes de educación primaria que han trabajado en aulas inclusivas.

La institución elegida se encuentra en la zona urbana de Piura, cuya población escolar se encuentra en los alrededores.

**Foto 1.**  
**Institución Educativa Magdalena Seminario de Llirod**



Fuente: Elaboración Propia.

La población docente se caracteriza por contar con docentes de los distintos niveles de la carrera magisterial, contando entre ellos con docentes del quinto y sexto nivel. Además, esta población cuenta con una situación económica de media a media-baja. Finalmente, en el aspecto cultural, al ser los docentes encuestados de la región Piura, cuentan con características típicas de la población, siendo todos ellos practicantes de la religión católica y conocedores de las costumbres piuranas, festejando las fechas cívicas más importantes de su región.

## **4.2 Descripción de resultados**

Se exponen los resultados de acuerdo a los objetivos de investigación, considerando las tablas, gráficos e interpretación que corresponden.

### **4.2.1 Resultados de la dimensión actitud**

En el objetivo específico 1, se analiza la actitud docente ante la educación inclusiva, esta se subdivide en varios indicadores, los cuales son:

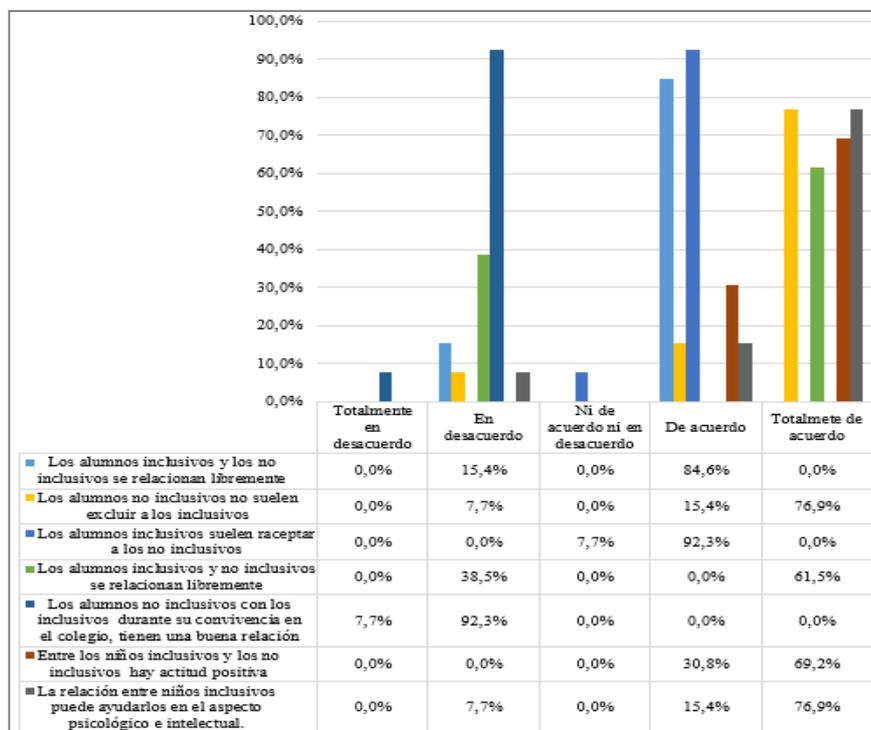
#### 4.2.1.1 Actitud docente ante la relación de alumnos inclusivos y no inclusivos

**Tabla 2:**  
**Actitud docente ante la relación de alumnos inclusivos y no inclusivos.**

		<b>TD</b>	<b>D</b>	<b>NAD</b>	<b>A</b>	<b>TA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Se relacionan libremente...</b>	F	0	2	0	11	0	13
	%	0%	15%	0%	85%	0%	100%
<b>No suelen excluir...</b>	F	0	1	0	2	10	13
	%	0%	8%	0%	15%	77%	100%
<b>Suelen aceptar...</b>	F	0	0	1	12	0	13
	%	0%	0%	8%	92%	0%	100%
<b>Se relacionan libremente...</b>	F	0	5	0	0	8	13
	%	0%	38%	0%	0%	62%	100%
<b>Buena relación...</b>	F	1	12	0	0	0	13
	%	8%	92%	0%	0%	0%	100%
<b>Hay actitud positiva...</b>	F	0	0	0	4	9	13
	%	0%	0%	0%	31%	69%	100%
<b>Ayudarlos psicológica...</b>	F	0	1	0	2	10	13
	%	0%	8%	0%	15%	77%	100%
<b>TOTAL</b>		1,00	21,00	1,00	31,00	37,00	91,00

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la encuesta "Percepción de los profesores de educación primaria sobre la educación inclusiva".

**Figura 1:**  
**Actitud docente ante la relación de alumnos inclusivos y no inclusivos.**



Fuente: Tabla 2

### Interpretación

En la Tabla N°2 y Figura N°1 se analiza la actitud que los docentes tienen acerca de la relación entre alumnos inclusivos y no inclusivos. Analizando los siete indicadores propuestos para esta dimensión se puede apreciar que los docentes cuentan con una actitud positiva ante la inclusión educativa, ya que porcentualmente se refleja que el 37% de los docentes tienen una actitud totalmente de acuerdo ante la inclusión que sumado con el 31% que marcaron en la opción de acuerdo, se obtiene un total de 68% de docentes a favor de la inclusión, considerando esta relación como aquella que se da de forma libre y natural lográndose obtener beneficios tanto para los alumnos inclusivos como para los no inclusivos, ya que promueve desarrollo social e intelectual.

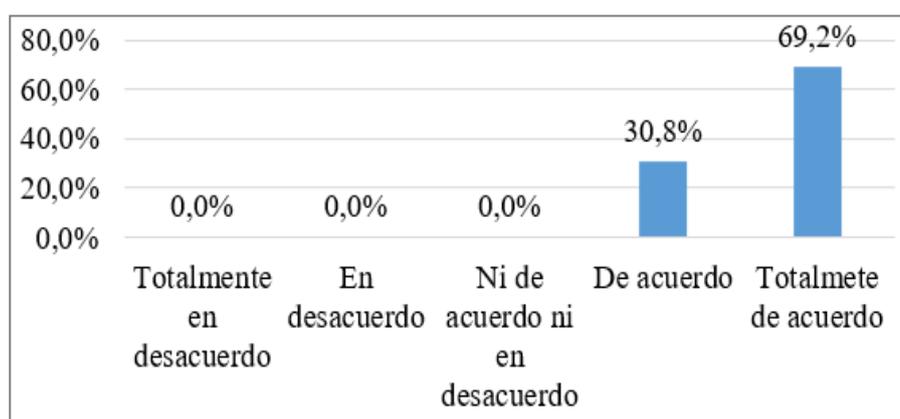
#### 4.2.1.2 Actitud docente ante la relación de alumnos inclusivos y el docente

**Tabla 3:**  
**Relación docente con los alumnos inclusivos.**

		TD	D	NAD	A	TOTAL
<b>No es necesario prestar más atención a los alumnos inclusivos</b>	F	0	0	0	4	9
	%	69%	31%	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la encuesta “Percepción de los profesores de educación primaria sobre la educación inclusiva”.

**Figura 2:**  
**Relación docente con los alumnos inclusivos.**



Fuente: Tabla 3

#### **Interpretación**

En la Tabla N° 3 y Figura N° 2 se presenta el análisis de la relación que tienen los docentes con los alumnos inclusivos. Ante las respuestas de los docentes, podemos decir que casi el 70% de los docentes mencionan que no es necesario prestar más atención a los alumnos inclusivos, pues ellos no presentan dificultades en la sociabilización, de tal manera que se puede decir que los alumnos

inclusivos tienen una relación favorable con los no inclusivos, sin la necesidad de apoyo externo. A la cantidad anterior sumada al 30.8 % de profesores que afirman estar de acuerdo con no prestar más atención a los alumnos inclusivos en el momento de la sociabilización, podemos concluir que el 100% de los docentes presenta una actitud positiva ante la afirmación, aunque un grupo más que otro, todos se inclinan a la misma respuesta.

#### 4.2.1.3 Actitud docente ante la importancia de la capacitación docente

**Tabla 4:**

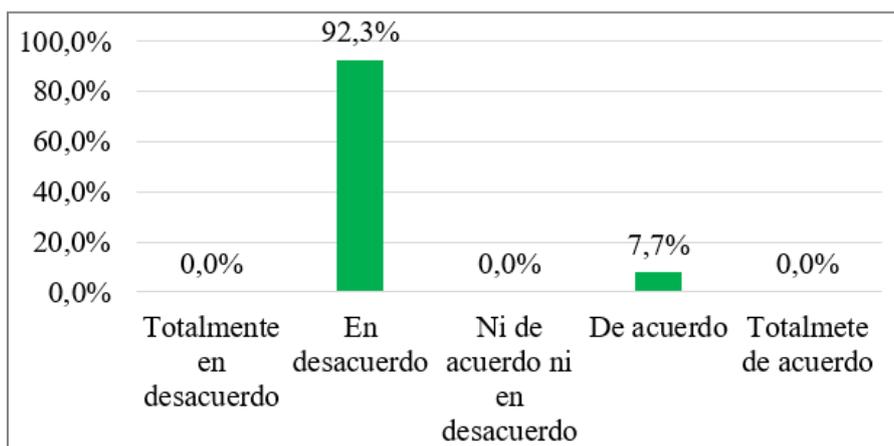
**Actitud docente ante la importancia de la capacitación docente.**

		TD	D	NAD	A	TOTAL
<b>Los profesores deben capacitarse</b>	F	0	12	0	1	0
	%	0%	92%	0%	8%	0%

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la encuesta “Percepción de los profesores de educación primaria sobre la educación inclusiva”.

**Figura 3:**

**Actitud docente ante la importancia de la capacitación docente.**



Fuente: Tabla 4.

## Interpretación

En la Tabla N° 4 y Figura N° 3 se analizó la importancia de la capacitación docente para su trabajo en aulas inclusivas, ante lo cual un poco más del 92% de los docentes respondieron de forma negativa, mencionando estar en desacuerdo con la afirmación, mostrando que ellos consideran que no es necesaria la capacitación y por lo tanto contar con conocimientos es considerado innecesario. Aunque a su vez casi el 8% del total de los docentes mencionan que si es necesaria la capacitación para trabajar en aulas inclusivas. A pesar de que una parte de los profesores consideran que la capacitación es importante, es un grupo muy pequeño que es poco significativo en relación del total de docentes.

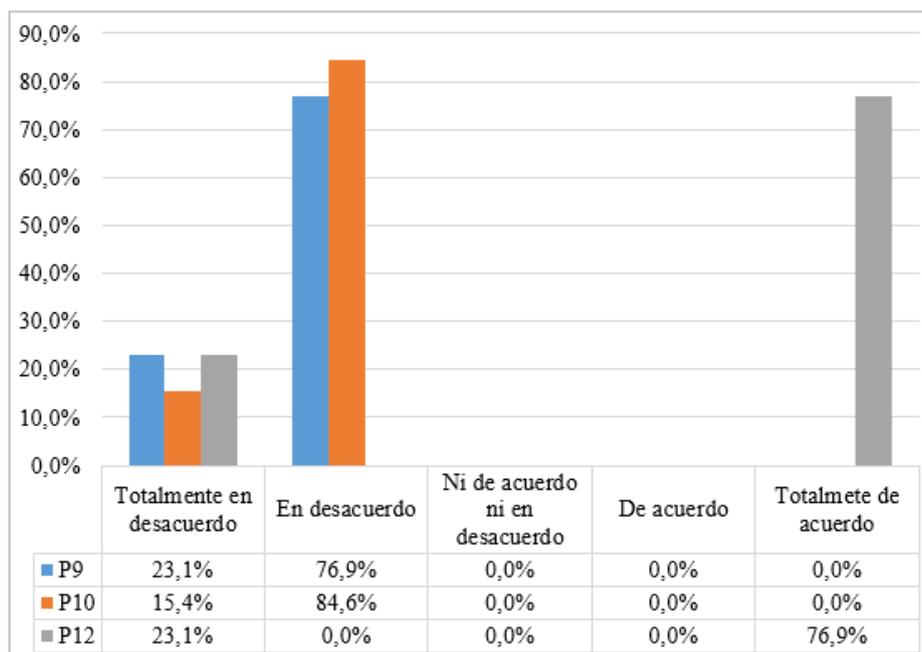
### 4.2.1.4 Actitud docente sobre si la Educación Inclusiva es positiva o no

**Tabla 5:**  
**Actitud docente sobre si es positiva o no la Educación Inclusiva.**

		<b>TD</b>	<b>D</b>	<b>NDA</b>	<b>A</b>	<b>TA</b>
<b>La educación inclusiva es favorable para todos los niños en el aspecto social...</b>	F	3	10	0	0	0
	%	23%	77%	0%	0%	0%
<b>La educación inclusiva es favorable para los niños con NEE ...</b>	F	2	11	0	0	0
	%	15%	85%	0%	0%	0%
<b>La educación inclusiva es positiva para todos ...</b>	F	3	0	0	0	10
	%	23%	0%	0%	0%	77%

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la encuesta "Percepción de los profesores de educación primaria sobre la educación inclusiva".

**Figura 4:**  
**Actitud sobre si es positiva o no la Educación Inclusiva.**



Fuente: Tabla 5

### **Interpretación**

En la Tabla N° 5 e Imagen N°4 se analizó si los docentes consideran la educación inclusiva positiva o no, ante lo cual el casi el 54% de docentes está en desacuerdo con esta, sumando esto al casi 21% que está totalmente en desacuerdo, se puede concluir que el 65% de docentes consideran a la inclusión como negativa siendo más de la mitad de docentes los que están en contra de este tipo de educación y solo poco más 25% los que están a su favor. Analizando los indicadores de forma individual se puede afirmar que los docentes solo consideran que la inclusión es positiva en el aspecto social, sin embargo, es negativa en el aspecto cognitivo tanto para los alumnos inclusivos como para los no inclusivos, siendo por esta última razón que en promedio los docentes consideran a la inclusión negativa.

#### 4.2.1.5 Conclusiones de la dimensión actitud

**Tabla 6:**  
**Conclusiones de la dimensión actitud.**

CONCLUSIONES	
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	11,54%
<b>En desacuerdo</b>	37,18%
<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	0,64%
<b>De acuerdo</b>	20,51%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	30,13%

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la encuesta “Percepción de los profesores de educación primaria sobre la educación inclusiva”.

#### **Interpretación**

En la Tabla N° 6 se pueden apreciar las conclusiones de la dimensión actitud de la encuesta aplicada. En esta se puede concluir que el mayor porcentaje de respuestas, se encuentra en el 37% que indica estar en desacuerdo, es decir tener una actitud negativa de la inclusión que sumado con los casi 12% de docentes que indican estar totalmente en desacuerdo, suma un total de 49% de docentes que afirman estar en desacuerdo, es decir tener una actitud negativa sobre la inclusión, por otro lado el casi 21% de docentes que indican estar de acuerdo con la inclusión sumados al 30% que indican estar totalmente de acuerdo suman un 51% de docentes que afirman estar de acuerdo o a favor de la inclusión, concluyendo que porcentualmente más de la mitad de docentes tiene una actitud positiva ante la inclusión lo cual es favorable, aunque aún hay un 49% de docentes que tiene una actitud contraria a la inclusión lo cual es un gran número de docentes que aún tiene un pensamiento negativo sobre este sistema de educación.

## 4.2.2 Resultados de la dimensión conocimiento

### 4.2.2.1 Conocimiento del SAANEE

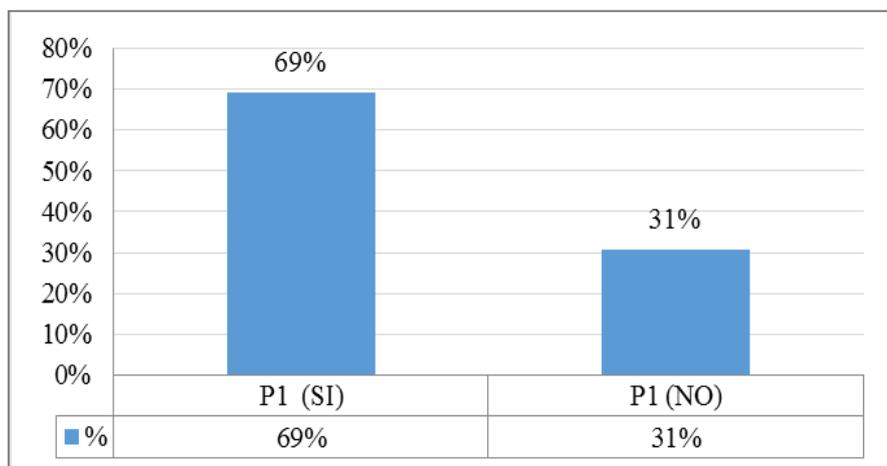
En el objetivo específico 1 se midió el conocimiento docente de la intervención del SAANEE en las aulas inclusivas:

**Tabla 7:**  
**Conocimiento docente sobre la intervención del SAANEE en las aulas inclusivas.**

	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>TOTAL</b>
f	9	4	13,00
%	69,23%	30,77%	100,00%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

**Figura 5:**  
**Conocimientos de la intervención del SAANEE en las aulas inclusivas.**



Fuente: Tabla 7

## Interpretación

En la Tabla N° 7 y Figura N° 5 se observa que los profesores afirman tener conocimiento de la intervención del SAANEE en los colegios inclusivos, ya que el 69% afirma conocer lo mencionado, sin embargo el 31% menciona no conocer la labor del SAANEE y esta cantidad aunque es menor, comparada a la que dice si tener el conocimiento, es un porcentaje bastante grande de profesores que no conocen la labor del SAANEE teniendo en cuenta la importancia de esta institución con los alumnos inclusivos, lo que contribuye una gran mejora en los alumnos NEE, sería necesaria una capacitación sobre dicho punto.

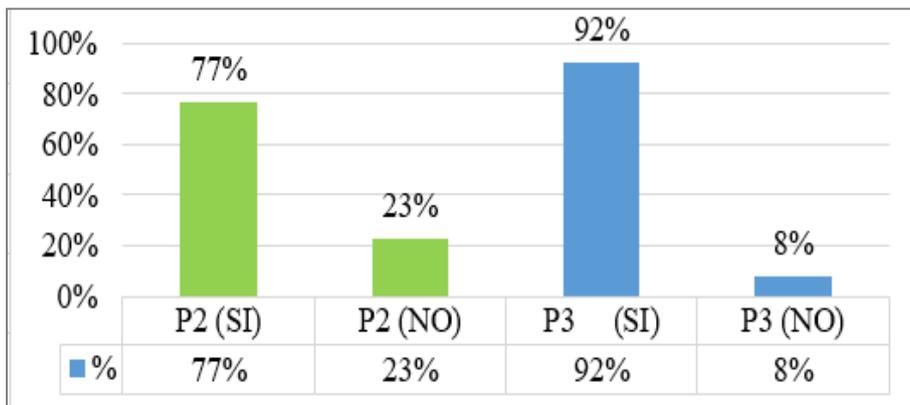
### 4.2.2.2 Conocimiento de la normativa del MINEDU

**Tabla 8:**  
**Conocimiento docente sobre las normativas del MINEDU hacia la inclusión.**

		<b>SI</b>	<b>No</b>	<b>TOTAL</b>
Los colegios de <b>EBR</b> deben aceptar a niños con necesidad educativa leve.	f	10	3	13,00
	%	76,92%	23,08%	100,00%
Los colegios de educación básica regular no deben aceptar a niños con necesidades educativas graves.	f	12	1	13,00
	%	92,31%	7,69%	100,00%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

**Figura 6:**  
**Conocimiento docente sobre la normativa del MINEDU hacia la inclusión**



Fuente: Tabla 8

### **Interpretación**

En la Tabla N° 8 y Figura N° 6 anteriores se observa que los profesores responden afirmativamente respecto a tener conocimiento de la normativa del MINEDU sobre los alumnos inclusivos en las aulas regulares. Promediando las respuestas se puede apreciar que el 84,62% de profesores si tienen conocimiento de la normativa, mientras que el 15,38% no cuentan con el conocimiento. En este caso, se puede ver que la gran mayoría de profesores cuenta con el conocimiento necesario del MINEDU, lo que es de gran importancia para tener en cuenta que alumnos con NEE (cognitivas leves) son los que pueden estudiar en aulas regulares, de manera que se pueda dar la inclusión de forma adecuada.

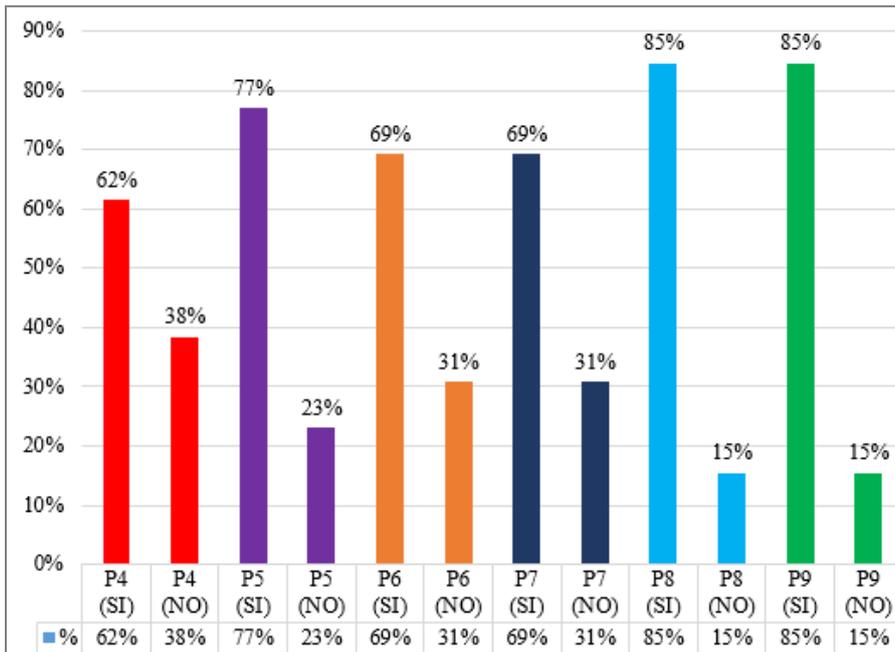
### 4.2.2.3 Características de los alumnos inclusivos

**Tabla 9:**  
**Conocimientos de las características de los alumnos inclusivos.**

		SI	No	TOTAL
<b>Un niño no es considerado inclusivo cuando es muy distraído.</b>	f	8	5	13,00
	%	61,54%	38,46%	100,00%
<b>Un niño no es considerado inclusivo cuando es hiperactivo y tiene un mal comportamiento en clase.</b>	f	10	3	13,00
	%	76,92%	23,08%	100,00%
<b>Un niño no es considerado inclusivo cuando no comprende los temas trabajados en clase.</b>	f	9	4	13,00
	%	69,23%	30,77%	100,00%
<b>Un niño no es considerado inclusivo cuando se distrae mucho en el aula.</b>	f	9	4	13,00
	%	69,23%	30,77%	100,00%
<b>Un niño no es considerado inclusivo cuando no hace las tareas asignadas para la clase.</b>	f	11	2	13,00
	%	84,62%	15,38%	100,00%
<b>Un niño no es considerado inclusivo cuando no hace las tareas asignadas para la casa.</b>	f	11	2	13,00
	%	84,62%	15,38%	100,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la encuesta "Percepción de los profesores de educación primaria sobre la educación inclusiva".

**Figura 7:**  
**Conocimientos de las características de los alumnos inclusivos.**



Fuente: Tabla 9

### Interpretación

En la Tabla N° 9 y Figura N° 7 anteriores se observa que los profesores responden de manera afirmativa sobre tener conocimiento de las características de los alumnos inclusivos, siendo el 74,36% los profesores los que respondieron correctamente a las preguntas y el 25,64%, respondieron de forma negativa a estas, demostrando no conocer las características de los niños inclusivos. Ante esto podemos afirmar que a pesar que la mayoría de los profesores cuenta con conocimiento necesario de la educación inclusiva, hay docentes que aún no cuentan con estos. Promediando las respuestas se puede apreciar que el 84,62% de profesores si tienen conocimiento de la normativa, mientras que el 15,38% no cuentan con el conocimiento. En este caso, se puede ver que la gran mayoría de profesores cuenta con el conocimiento necesario del MINEDU lo que es de gran importancia para tener en cuenta que alumnos con discapacidad física o con NEE (cognitivas leves) pueden ser incluidos.

#### 4.2.2.4 Conclusiones de la dimensión conocimiento:

**Tabla 10:**  
**Conclusiones de la dimensión conocimientos.**

<b>CONCLUSIONES</b>	
<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>89</b>	<b>28</b>
<b>76,07%</b>	<b>23,93%</b>

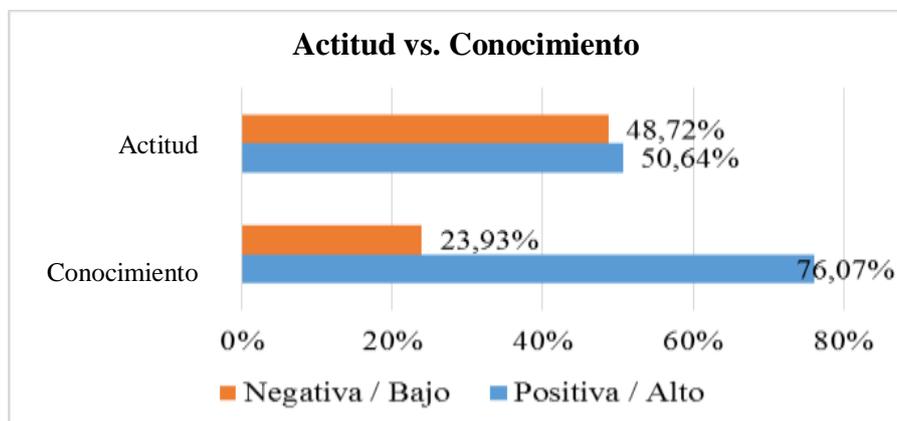
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la encuesta “Percepción de los profesores de educación primaria sobre la educación inclusiva”.

#### **Interpretación**

De la Tabla N° 10 se concluye que más del 75% de los docentes tienen un alto conocimiento respecto a la Educación Inclusiva, lo que involucra conocer lo siguiente: la función de SAANEE respecto a su intervención en escuelas inclusivas, la normativa del MINEDU sobre los colegios inclusivos y las características de los alumnos inclusivos. Sin embargo, aproximadamente el 24% de los docentes afirman no contar con los conocimientos necesarios, lo cual, a pesar de ser una cantidad menor, comparada a la anterior, es un porcentaje bastante grande que debe ser tomado en cuenta ya que actualmente los docentes deben ser conocedores de los principios básicos de la Inclusión Educativa.

### 4.2.3 Comparación entre dimensiones conocimiento y actitud docente sobre la educación inclusiva:

**Figura 8:**  
**Comparación de resultados finales de las dimensiones actitud y conocimiento.**



Fuente: Tabla 10

#### **Interpretación**

Analizando el cuadro comparativo entre las dimensiones actitud y conocimiento se puede apreciar que los docentes cuentan con más conocimiento sobre la inclusión en relación a la actitud positiva que pueden tener sobre el mismo tema, con lo que se puede concluir que la actitud y el conocimiento no son aspectos que tienen gran relación porque ante los resultados se muestra que es posible que los docentes cuenten con los conocimientos necesarios sobre inclusión, su normativa, las características de los alumnos inclusivos, etc. Sin embargo, esto no hace que los docentes consideren que este sistema sea algo positivo para los alumnos, sobre todo en el aspecto intelectual, teniendo en cuenta los puntos mencionados anteriormente.

### **4.3 Discusión de resultados**

#### **4.3.1 Nivel de aceptación de los docentes sobre la educación inclusiva.**

La actitud del profesor es fundamental para la inclusión educativa, entendiendo por actitud un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes, siendo estos alumnos inclusivos o no inclusivos (Granada Azcárraga , Pomés Correa, & Sanhueza Henríquez, 2013). Por eso el que un docente tenga una actitud positiva es tan importante, ya que esta logra que el trabajo realizado por él sea eficiente, buscando apuntar al trabajo coherente y eficaz del docente para así lograr una inclusión que apunte a todos los alumnos.

En el primer objetivo específico donde se busca determinar la actitud del docente sobre la educación inclusiva, se observó que el 51% de docentes presenta una actitud positiva hacia la inclusión, sin embargo la diferencia no es significativa, ya que el 49% de docentes tiene una actitud negativa hacia la educación inclusiva.

Al respecto, los resultados anteriores se relacionan con el estudio realizado por Chiner (2011) quien trabajó con una muestra representativa de profesores de educación inicial, primaria y secundaria de la provincia de Alicante, España cuyos resultados mostraron una actitud positiva hacia la inclusión. Así mismo también se relaciona con los resultados de la investigación realizada por Villegas (2012) quien tuvo como objetivo principal identificar las actitudes predominantes en los docentes respecto a la educación inclusiva de Ventanilla, Lima para ello contó con el apoyo de docentes de tres escuelas ubicadas en el Asentamiento Humano Santa Rosa de Pachacútec del distrito de Ventanilla (Lima), contando con un total de 67 docentes de los distintos niveles de las distintas instituciones educativas, cuyos resultados mostraron que los docentes tienen una actitud positiva respecto a la educación inclusiva.

Las investigaciones realizadas en la presente tesis, muestra resultados positivos respecto a la actitud docente hacia la educación inclusiva, porque ellos afirman que la inclusión es positiva en el aspecto social, siendo este indicador más recurrente en las respuestas. Sin embargo, la diferencia entre el porcentaje de los que tienen una buena actitud frente a los que tienen una actitud contraria no es significativa ya que estos últimos consideran que el aspecto cognitivo se vería afectado tanto en los niños inclusivos como en los no inclusivos.

Lo mencionado anteriormente indica que la buena actitud docente ante la inclusión motiva a que los profesores actúen en beneficio de la inclusión buscando generar conocimientos y buenas relaciones en favor de los alumnos inclusivos como no inclusivos.

#### **4.3.2 Nivel de conocimiento de los docentes sobre la educación inclusiva.**

Booth y Ainscow (1998), definen a la educación inclusiva como *“Un proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y a reducir la exclusión con ayuda del reajuste del currículum común, la cultura y la comunidad”* (p.2). Es decir, es aquella que busca que los docentes trabajen en base a las necesidades de los alumnos, adaptando la enseñanza a cada uno e integrándolos sin importar las necesidades especiales o discapacidades físicas que tengan. Además, para que la inclusión se brinde de forma adecuada es necesario contar con el apoyo del “SAANEE”, que según afirma García (2016) es: *“Un servicio de apoyo a cargo de personal de extensión de las escuelas especiales y personal especializado en diversos tipos de atención, como consultores que brinden orientación directa especializada a las escuelas inclusivas”* (p. 24). Lo cual se refleja en la Ley General de Educación, en el Art. 34 que menciona:

*“Niños y adolescentes superdotados o con talentos específicos. En ambos casos se imparte con miras a su inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran. El tránsito de un grado a otro estará en función de las competencias que hayan logrado y la edad cronológica, respetando el principio de integración educativa y social”*

En el segundo objetivo específico donde se busca determinar el nivel de conocimientos de los docentes sobre la educación inclusiva, se observó que el 76% de docentes tiene un alto nivel de conocimientos sobre los principios básicos de la educación inclusiva y sin embargo el 24% de docentes tiene un nivel bajo de conocimientos. Los resultados anteriores se contraponen con la tesis de María García Neira, (2016) quien realizó una investigación de modalidad descriptiva, para obtener su grado de Magister en Psicopedagogía en la Universidad de Piura, Piura-Perú, que tituló: *“Percepciones de los docentes respecto a la Inclusión Educativa de estudiantes con discapacidad auditiva”*, donde más de la mitad de los docentes mostraron no contar con la formación necesaria para asumir el rol de docentes de aula inclusiva, dándose esto por la falta de conocimientos necesarios respecto al tema. Así mismo contrasta con los resultados de la investigación realizada por Chiner (2011) quien trabajó con una muestra representativa de profesores de educación inicial, primaria y secundaria de la provincia de Alicante, España cuyos resultados mostraron que los docentes no contaban con la formación necesaria para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales y esta falta de conocimientos evitaba que se realice el trabajo de forma eficiente.

Las investigaciones realizadas en la presente tesis, muestra que los docentes sí cuentan con conocimientos mínimos sobre la educación inclusiva, porque ellos conocen la labor del SAANEE, la normativa del MINEDU y las características de los alumnos inclusivos, siendo el porcentaje alto, respecto a las respuestas dadas. Sin embargo, aún se tiene un 24% de docentes que no cuentan con este conocimiento. Ya que estos resultados se han enfocado a conocimientos básicos sobre la inclusión, los resultados

obtenidos indican un mayor conocimiento por que los docentes cuentan anualmente con capacitaciones de actualización de la normativa del Ministerio de Educación y ellos en su totalidad han trabajado con alumnos matriculados como inclusivos respaldados por el SAANEE los cuales a su vez vienen recibiendo terapias del mismo.

Los resultados de la presente investigación varían de los de la referencia, ya que en la primera se tomó como muestra un grupo de docentes de un colegio de niños con discapacidad auditiva, la cual es una realidad muy extrema respecto al objetivo de la presente investigación y la segunda difiere respecto estándares mínimos de conocimientos de la educación inclusiva.

Estos resultados son favorables para los alumnos inclusivos como no inclusivos, ya que en su mayoría manejan los conocimientos básicos necesarios para brindar una educación de éxito.

#### **4.3.3 Nivel de la percepción sobre la educación inclusiva que tienen los docentes de educación primaria de la Institución Educativa Magdalena Seminario de Llirod-Piura, 2016.**

La RAE (2001) define a la percepción como la sensación, conocimientos o ideas que se tienen hacia algo. En base a esto se puede afirmar que una buena percepción hacia la inclusión se consigue cuando se tienen los conocimientos necesarios del tema y cuando hay agrado o aceptación hacia ella.

Bajo el anterior concepto se puede afirmar que la presente tesis muestra resultados positivos respecto a la percepción de los docentes de primaria de la Institución Educativa Magdalena Seminario de Llirod sobre la educación inclusiva, porque ellos afirman que la inclusión es positiva habiendo analizado los aspectos sociales y cognitivos de los alumnos inclusivos como no inclusivos.

Estos resultados se dieron porque los docentes trabajan en aulas inclusivas en las que pueden apreciar la relación existente entre sus alumnas, así como la evolución cognitiva de las mismas, que van de la mano con la relación docente-alumnos y esto relacionado con el alto conocimiento que tienen de la normativa básica del Ministerio de Educación, más de la intervención del SAANEE y de las características de los alumnos inclusivos, permite que las alumnas inclusivas reciban una educación de calidad que atienda a sus necesidades particulares.



## CONCLUSIONES

- a) El 51% de los docentes mostraron tener una actitud positiva hacia la educación inclusiva, indicando que esta es favorable en el aspecto social, aunque la diferencia no es significativa, ya que el 49% de docentes tiene una actitud negativa hacia ella y esto se dio porque ellos consideran que la parte cognitiva de los alumnos inclusivos como no inclusivos se ve afectada cuando se trabaja en aulas inclusivas ya que la relación que hay entre ellos no permite que se desarrollen sus necesidades y habilidades propias.
- b) Más del 70% de docentes mostraron un nivel óptimo de conocimientos respecto a los principios básicos de la educación inclusiva, porque conocen la normativa del Ministerio de Educación, las características de los alumnos inclusivos y la intervención del SAANEE en las aulas inclusivas. Sin embargo, un menor grupo conformado por el 30% de los docentes muestra no contar con los conocimientos a pesar de las capacitaciones que reciben por parte del Ministerio de Educación y del trato diario con alumnos inclusivos.
- c) La percepción de los docentes de primaria de la Institución Educativa Magdalena Seminario de Llirod es positiva, ya que, según lo mencionado en las conclusiones previas, se obtuvieron resultados favorables en la aceptación hacia la educación inclusiva y los conocimientos sobre la misma.



## **RECOMENDACIONES**

- a) Se sugiere profundizar en la presente investigación realizando un análisis para el conocimiento y otro para la aceptación de manera independiente con el objetivo de tener un análisis más al fondo y detallado.
- b) Se recomienda realizar una investigación similar tomando una muestra representativa de los colegios de la región de Piura, ya que en la presente investigación se ha considerado como universo de estudio a los docentes de primaria de un determinado colegio de Piura.



## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de las escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2007). *From special education to effective schools for all: a review of progress so far*. En L. Florian (ED.), *The SAGE Handbook of Special Education* ( pp. 146-159). . Madrid: Narcea.
- Ballaard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. En C. Clark, Dyson y A. Milward (Eds.) *Towards inclusive school?* (pp. 1-14). Londres: David Fulton.
- Bartra, T. (2012). *Percepciones de docentes de colegios privados regulares de Lima sobre el programa de inclusión escolar*. Lima, Perú.
- Becerra Traver, V. A. (22 de Febrero de 2015). *Dehesa*. Obtenido de [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3263/TFGUEX\\_2015\\_Adame\\_Sirgado.pdf?sequence=1](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3263/TFGUEX_2015_Adame_Sirgado.pdf?sequence=1)
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.
- Cardona, M. (Agosto de 2000). *Escala de adaptaciones en la Enseñanza*. Forma General. Alicante: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alicante.

- Cardona, M., Gómez-Canet, P. y Gónzales-Sanchez, M. (2000). *Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de una Pedagogía Inclusiva*. Documento no publicado Universidad de Alicante.
- Chavez, G. P. (2011). Influencia de la neurociencia y los siete saberes en el proceso enseñanza aprendizaje y el rendimiento académico. *Investigación Educativa*, 21-36.
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. *Programa de Atención a la Diversidad en Ambitos Educativos, Departamento de Psicología de la Salud, Universidad de Alicante*. España.
- Daane, C. J., Bairne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrators and teachers perceptions of the collaborative efforts of inclusión in the elementary grades. *Education*, 331-339.
- DIGEBE. (2008). Manual de Educación Inclusiva. 10-28.
- Doman, G. (2000) *Como enseñar a leer a su bebé. La revolución pacífica*. Buenos Aires, Argentina: Edaf y Albatros, S.A
- Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. (setiembre-octubre, 2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 15(5), 179-182. Recuperado de [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/es\\_v15n5a24.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/es_v15n5a24.pdf)
- Evans, J. L. (1998). A fair start for all children. Coordinator's Notebook: An International Resource for Early Childhood Development. *Inclusive ECCD*, 22, 1-23.
- Flores, E. (2007). *Actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con capacidades diferentes*. México.

- Florian, L. (1998). Inclusive practice. What, why and how? En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (Eds.), Promoting inclusive practice (pp.13-26). Londres: Routledge.
- Forest, M. y Peapoint, J. (1992). Putting all kids on the MAP. *Educational Leadership*, 50 (2), 26-31.
- García, M. (2016). *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*. Piura.
- Gardner, H. (1995). *Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages*. Obtenido de <https://learnweb.harvard.edu/WIDE/courses/files/Reflections.pdf>
- Geremek, A. (1994). *Perception Beyond Gestalt*. New York, EE.UU: Psychology Press.
- Granada Azcárraga , M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (22 de febrero de 2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Obtenido de Scielo: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es).
- Inclusion International (1996). *Inclusion: News from inclusion international*. Bruselas: Inclusion international.
- Kovacs, F. (1999). *Hijos mejores*. Madrid, España: Ediciones Martinez Roca, S.A.
- Laal, M. & Ghodsi, S.M. (2012): “*Benefits of collaborative learning*”. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 31, 486-490.
- Meyer, L. H., Harry, B. y Sapon-Shevin, M. (1997). School inclusion and multicultural issues in special education. En J. A. Banks y C.A McGee Banks (Eds.), *Multicultural education. Issues and perspectives* (3ª ed., pp. 334-360). Boston, MA: Allyn y Bacon.

- MINEDU. (07 de Julio de 2012). Ley N°28044. *Ley General de Educación*. Lima, Lima, Lima.
- Ministerio de Educación. (2008). *OEI*. Obtenido de <http://www.oei.es>
- Moll, L. C. (23 de Marzo de 2017). *Dialnet*. Obtenido de <file:///C:/Users/u/Desktop/TESIS/Dialnet-LaZonaDeDesarrolloProximoYLaZonaSincreticaDeRepres-48359.pdf>
- Peterson, J. (2002). *Creativity and collaborative learning (2° ed)*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Potts, P. (1997). *Developing a collaborative approach to the study of inclusive education in more than one country*. Comunicación presentada en la European Conference on Educational Research, Frankfurt am Main, Alemania.
- RAE (2001). *Diccionario de la lengua española [Dictionary of the Spanish Language] (22nd ed.)*. Madrid.
- Rouse, M. Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: A study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 71-85.
- Salend, S. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. New Jersey: Merrill.
- Sanz, E. C. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Alicante.
- Sebba, J. (1996). Developing inclusive schools. *University of Cambridge, Institute of Education*, 31,3.
- Stainback, W., & Sainback, S. B. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Thomas, g. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24 (3), 103-107.
- Tomlinson, C., Callahan, C., Tomchin, C., Eiss, N., Imbeau, M., & Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*.
- Udistsky, B. (1993). From integration to inclusion: The Canadian experience. En R, Slee (Ed.), *Is there desk with my name on it? The politics of integration* (pp. 78-92). Londres: Falmer Press.
- Villegas, E. (2012). *Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla*.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.



**ANEXOS  
DE LA INVESTIGACIÓN**



# ANEXO 1: VALORACIÓN DE INSTRUMENTOS



**UNIVERSIDAD DE PIURA**  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

**FICHA DE VALIDACIÓN  
DE INSTRUMENTO**

---

**I. INFORMACION GENERAL**

1.1 Nombres y apellidos del validador : Luzmila Flores

1.2 Cargo e institución donde labora : Docente UPEU

1.3 Nombre del instrumento evaluado : Prueba de conocimientos de matemática para la admisión de alumnos

1.4 Autor del instrumento : Hayla del Surco

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores:

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1 2 3			Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en las variables y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que miden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems miden comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

**Coefficiente de validez:**  $\frac{A+B+C}{30} = 0,90$

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

**III. CALIFICACIÓN GLOBAL**

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Buena

Piura, de noviembre de 2016.

Lic. Luzmila Flores

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Marietta Saric  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Psicóloga (Dpto. Psicopedagogía)  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Recepción de los docentes de educación primaria sobre la reforma curricular  
 1.4 Autor del instrumento : Ms. C. Dra. Silvia Medina

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador)  
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador)

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1	2	3	Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en las variables y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que miden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems miden comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b>					
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Elaboración: Juan Carlos Zavala Anaya

**Coefficiente de validez:**  $\frac{A+B+C}{30} = 1$

**III. CALIFICACIÓN GLOBAL**

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Piura, 7 de noviembre de 2016.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Marietta Saric

Hgh. Neuropsicología y Educación

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Diana Carolina Rojas Lindero  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Instrumento de evaluación de comprensión lectora  
 1.4 Autor del instrumento : María del Socorro Martínez

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1 2 3			Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en las variables y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que miden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems miden comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos técnicos de las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b>					
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Elaboración: Juan Carlos Zavala Ancozinas

Coefficiente de validez :  $\frac{A+B+C}{30} = 1$

**III. CALIFICACIÓN GLOBAL**

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Piura, 8 de noviembre de 2016.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Dra. Diana Carolina Rojas Lindero  
Especialista en dificultades específicas del aprendizaje (E.D.A.)

*[Firma]*

**ANEXO 2:  
ENCUESTA APLICADA A DOCENTES**

**“Percepción de los docentes de educación primaria sobre la educación inclusiva”**

La siguiente encuesta busca conocer las perspectivas y opiniones que tiene el profesorado acerca de la Educación Inclusiva. Su colaboración es importante, por eso le pedimos que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.

**INSTRUCCIONES:** La primera parte del cuestionario consta de dos partes, la primera debe ser llenada en los espacios en blanco, la segunda y tercera marcando con una equis (x) la alternativa que sea de su preferencia.

I. Datos del docente: \_\_\_\_\_

1. Datos del aula a cargo: \_\_\_\_\_  
Grado \_\_\_\_\_

2. Años de experiencia como docente.  
Marque con una “X”, la alternativa correspondiente:

Más de 20 años	
20 años	
15-19 años	
10-14 años	
5-9 años	
Menos de 5 años	

3. Durante su experiencia laboral, ¿Ha enseñado en un aula inclusiva?

Marque con una "X", la alternativa correspondiente:

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

4. Formación docente. Marque con una "X", la alternativa correspondiente:

Instituto o Pedagógico	
Bachillerato	
Licenciatura	
Maestría	

5. Ha recibido alguna formación referida a Educación Inclusiva. Marque con una X, la alternativa correspondiente:

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** En esta segunda parte del cuestionario, usted debe elegir una entre cinco opciones de las que se le presentan, para ello use marque con una X en el cuadro correspondiente.

## II. ACTITUD ANTE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

- Respecto a la Educación Inclusiva, considero que:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Los alumnos inclusivos y los no inclusivos se relacionan libremente.					
2. Los alumnos no inclusivos no suelen excluir a los inclusivos.					
3. Los alumnos inclusivos suelen aceptar a los no inclusivos.					
4. Los alumnos no inclusivos y e inclusivos se relacionan libremente.					

5. Los alumnos no inclusivos con los inclusivos durante su convivencia en el colegio, tienen una buena relación.					
6. Entre los niños inclusivos y los no inclusivos hay actitudes positivas.					
7. No es necesario prestar más atención a los alumnos inclusivos pues ellos suelen presentar algunas dificultades en el momento de la sociabilización con sus compañeros.					
8. La relación entre niños inclusivos y niños no inclusivos no los atrasa psicológica e intelectualmente.					
9. La educación inclusiva es favorable para todos los niños, ya que permite desarrollar actitudes como la tolerancia, respeto, prudencia, etc.					
10. La educación inclusiva es favorable para los niños con NEE porque les permite mejorar en su desempeño en el aula, así como en su destreza social y comunicativa, pero para los no inclusivos es contraproducente					
11. Los profesores deben capacitarse antes de recibir a un niño inclusivo en sus aulas.					
12. La educación inclusiva es positiva tanto para los niños inclusivos como para los no inclusivos.					

**INSTRUCCIONES:** En esta parte del cuestionario, usted debe elegir una entre dos opciones de las que se le presentan, para ello use marque con una X en el cuadro correspondiente.

### III. CONOCIMIENTOS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

- Respecto a los conocimientos que tengo sobre la educación inclusiva:

	Sí	No
1. ¿Conozco la labor del SAANEE con niños inclusivos?		
2. Los colegios de educación básica regular deben aceptar a niños con una necesidad educativa leve.		
3. Los colegios de educación básica regular no deben aceptar a niños con necesidades educativas graves.		
4. Un niño no es considerado inclusivo cuando es muy distraído.		
5. Un niño no es considerado inclusivo cuando es hiperactivo y tiene un mal comportamiento en clase.		
6. Un niño no es considerado inclusivo cuando no comprende los temas trabajados en clase.		
7. Un niño no es considerado inclusivo cuando se distrae mucho en el aula.		
8. Un niño no es considerado inclusivo cuando no hace las tareas asignadas para la clase.		
9. Un niño no es considerado inclusivo cuando no hace las tareas asignadas para la casa.		